



Universidade de Aveiro
2006

Departamento de Ciências da Educação
Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

**Maria Luísa Silva
Lopes**

O Director de Turma e a Articulação Curricular



**Maria Luísa Silva
Lopes**

O Director de Turma e a Articulação Curricular
Estudo de caso sobre o ensino das línguas no 3º CEB

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular, realizada sob a orientação científica do Prof. Doutor Jorge Adelino Costa, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

dedicatória

À minha mãe por razões que me dispenso de explicar,

Ao meu pai,

À minha querida irmã gémea, *Teresa*, pelo facto de não a ter acompanhado como era hábito antes da minha incursão no mestrado,

Ao meu irmão, *Rui Miguel*, pela solução de alguns imprevistos informáticos,

Ao *Valdemar*, meu cunhado, pelo apoio constante,

Aos meus sobrinhos, *Diogo e Afonso*, pela minha ausência nas brincadeiras,

A minha profunda gratidão pela força para a sua concretização.

o júri

Presidente

Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa
Professor Associado da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Florbela Luís de Sousa
Professora Auxiliar da Universidade de Lisboa

Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Agradeço a todos que, de um modo geral, contribuíram para a realização desta dissertação, dos quais destaco:

- O meu orientador Professor Doutor **Jorge Adelino Costa** pela sua sabedoria, competência, rigor, paciência, disponibilidade e amizade demonstrados. Este trabalho muito fica a dever à pertinência das suas sugestões e às questões que foi levantando, sempre atento ao meu percurso. Por ter contribuído para esta minha satisfação e realização, um **MUITO OBRIGADA**.
- Os colegas do Mestrado, especialmente à Cérita, à Glória, à Neuza, ao Rogério, à Sílvia e à Teresa pelos momentos de aprendizagem e de lazer vividos ao longo do ano curricular, proporcionando uma formação pessoal e profissional enriquecedora. Um obrigada muito especial à Sílvia que me acompanhou directa e directamente no percurso solitário que foi o desenvolvimento da dissertação;
- Os professores da Escola *Azul* que aceitaram colaborar connosco, tornando possível a realização deste estudo, com profissionalismo e espírito de colaboração, nomeadamente a Presidente do Conselho Executivo e a Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras. Agradeço profundamente o apoio que me deram;
- Os colegas e amigos pela disponibilidade, apoio e incentivo nesta procura de evolução pessoal e profissional, o meu reconhecido agradecimento. Uma palavra especial à Ema Pinto e Ana Eusébio pelo espírito colaborativo e amizade. O José Rodrigues pela sua preciosa colaboração na formatação do texto;
- Todos os Professores do Mestrado que contribuíram significativamente para a aprendizagem de conhecimentos pertinentes;
- O Hélder pelo precioso contributo informático.
- O Nelson Dias pelo *estímulo* que me deu nesta caminhada.

palavras-chave

Currículo; Desenvolvimento e gestão curricular; Articulação curricular; Trabalho colaborativo; Interdisciplinaridade; Línguas.

resumo

O presente projecto tem duas temáticas centrais: por um lado, as múltiplas funções, atribuições e papéis do Director de Turma; por outro, a articulação curricular no ensino das línguas no 3º CEB, situando-se esta no domínio da gestão curricular.

Assim, procuramos revelar a importância do Director de Turma, enquanto órgão de gestão intermédia, na promoção e reforço da articulação curricular ao nível das Línguas.

No âmbito da crescente autonomia das escolas, a gestão curricular vem dar um contributo e um sentido diferente às práticas docentes, obrigando a assumir uma postura distinta face ao desenvolvimento curricular.

O aprofundamento da temática seleccionada poderá vir a contribuir para a sua compreensão e para o seu consequente uso, na medida em que qualquer professor, em exercício, poderá assumir este cargo e poderá representar um momento propiciador e estimulador de reflexão no e sobre esse desempenho, para além de possibilitar a manutenção e enriquecimento dos processos de conhecimento.

Foi adoptada uma metodologia tipo estudo de caso, com recolha de dados eminentemente qualitativos, com o objectivo de apurar se existe uma relação entre as duas temáticas em estudo e se a articulação curricular é uma prática presente na Escola Azul.

Foi possível concluir que o Director de Turma é, com efeito, a figura principal na promoção e coordenação da articulação curricular, contando, no entanto, com a colaboração do Conselho de turma. Por outro lado, a articulação curricular encontra-se definida nos documentos da Escola Azul, contudo na prática ela é ainda pouco visível.

keywords

Curriculum; curricular development and management; curricular articulation; collaborative work; interdisciplinarity; languages.

abstract

The present text deals with two main topic areas: the multiple functions and roles of the Director of Class and the curricular articulation in language teaching in the third Cycle of the Basic Education.

Thus, it is our intention to reveal the importance of the Director of Class, as an organ of intermediate management, in the promotion and reinforcement of curricular articulation in languages.

With the increase of the schools' autonomy, the management of the curriculum gives a new contribution and sense to the teachers' practises, as to experience the development of the curriculum differently.

A deep study of the selected topic may contribute to a better understanding and, consequently, to a better use, for any teacher may have to overtake this task during his professional life. Besides it also represents a propitiating and stimulating opportunity of reflection on and about its performance. On the other hand, it allows the maintenance and enrichment of knowledge processes.

The selected methodology was the *Case Study*. The collected data are predominantly qualitative, so as to verify if there is a link between the Director of Class and curricular articulation and the existence of an active curricular articulation.

It was possible to conclude that this educative agent plays an important and effective role either in the promotion and co-ordination of curriculum management, provided that all teachers in a class council cope with him. Finally, the practice of curricular articulation is still far from being an active practice.

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| Índice | xi |
| Lista de Quadros | xvii |
| Lista de Gráficos | xix |
| Lista de Abreviaturas | xxi |
| Introdução | 1 |
| 1. Contextualização da Investigação | 1 |
| 2. Questões e objectivos do estudo | 4 |
| 3. Organização do trabalho | 6 |
| PARTE I | 9 |
| Enquadramento Teórico | 9 |
| Capítulo I Currículo, Desenvolvimento e Gestão Curricular | 11 |
| 1. Para uma compreensão do conceito de Currículo | 13 |
| 1.1. Do conceito de currículo no paradigma de racionalidade técnica | 14 |
| 1.2. Do conceito de currículo Crítico-reflexivo | 16 |
| 2. Noção de Desenvolvimento Curricular | 20 |
| 2.1. Do conceito de Gestão Flexível ao conceito de Diferenciação Curricular | 25 |
| 3. Gestão Curricular | 29 |
| 3.1. Que decisões? | 31 |
| 3.2. Os Níveis de decisão curricular | 32 |
| 4. A Interdisciplinaridade no currículo | 36 |
| 4.1. O modelo multidisciplinar na escola | 37 |
| 4.2. Porquê uma escola interdisciplinar | 38 |
| 5. Os professores na construção do currículo | 42 |

| | | |
|---------------------|---|-----------|
| Capítulo II | O Director de Turma e a Articulação Curricular | 51 |
| 1. | Noção de articulação curricular | 53 |
| 2. | Articulação ou Desarticulação na Escola? | 59 |
| 2.1. | O individualismo e isolamento entre os docentes | 59 |
| 2.2. | Da Noção de Colaboração e de Colegialidade | 64 |
| 3. | O Desenvolvimento histórico-normativo do cargo de Director de Turma | 71 |
| 3.1. | O Director de Classe | 72 |
| 3.2. | Do Director de Classe ao Director de Ciclo | 75 |
| 3.3. | O Director de Turma | 78 |
| 3.4. | O Director de Turma no contexto da “gestão democrática” | 80 |
| 3.5. | O Decreto-Lei nº. 769-A/76 de Outubro | 81 |
| 3.6. | O Orientador Educativo no Contexto da Comissão da Reforma Educativa | 83 |
| 3.7. | A Direcção de Turma no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar – Decreto-Lei nº. 172/91 | 84 |
| 3.8. | A Estrutura de Orientação Educativa no âmbito do Decreto-Lei nº. 115-A/98 | 85 |
| 4. | O Director de Turma e a Gestão Curricular | 89 |
| Capítulo III | A Estrutura Curricular do Ensino Básico em Portugal | 93 |
| 1. | A Reorganização Curricular do Ensino Básico | 95 |
| 1.1. | A reforma curricular nos anos 80 | 95 |
| 1.2. | A educação e o currículo no ensino básico nos anos 90 | 97 |
| 1.3. | A Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) - princípios fundamentais da reorganização curricular | 101 |
| 2. | As Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares: Finalidades e o seu surgimento | 105 |
| 2.1. | Área Projecto | 106 |
| 2.2. | Educação para a Cidadania / Formação Cívica | 107 |
| 2.3. | Estudo Acompanhado | 108 |
| 3. | Projecto Curricular de Escola e de Turma | 111 |

| | | |
|--|--|------------|
| Capítulo IV | O Currículo Nacional das Línguas do Ensino Básico em Portugal | 115 |
| 1. Língua e Linguagem | | 117 |
| 1.1. Alguns Conceitos | | 117 |
| 1.2. Língua e Sociedade | | 119 |
| 1.3. A relação LM – LE na aprendizagem de línguas | | 119 |
| 1.4. A Política Linguística e Língua Não Materna | | 120 |
| 1.5. Do Bilinguismo à Competência Plurilingue | | 123 |
| 2. A Aprendizagem de Língua Estrangeira | | 126 |
| 3. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais na Língua Portuguesa | | 130 |
| 4. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais nas LEs | | 132 |
| 5. O Ensino e Aprendizagem de Línguas num contexto intercultural | | 136 |
| 5.1. <i>Uma abordagem intercultural – Programa de Francês</i> | | 138 |
| 5.1.1. <i>Objectivos gerais</i> | | 138 |
| 5.1.2. <i>Conteúdos</i> | | 139 |
| 5.1.3. <i>Sugestões Metodológicas</i> | | 139 |
| 5.1.4. <i>Metodologias e recursos - a aprendizagem da língua francesa e da relação com o outro</i> | | 140 |
| 5.2. <i>Uma abordagem intercultural – Programa de Inglês</i> | | 141 |
| 5.2.1. <i>Objectivos Gerais</i> | | 142 |
| 5.2.2. <i>Os Conteúdos</i> | | 142 |
| 5.2.3. <i>Orientações/Sugestões Metodológicas</i> | | 143 |
| 5.2.4. <i>Metodologias e recursos</i> | | 145 |
| 5.3. <i>Uma abordagem Intercultural - Programa de Língua Portuguesa</i> | | 146 |
| PARTE II | | 149 |
| Um Estudo de Caso: O Director de Turma e a Articulação das Línguas na Escola Azul | | 149 |
| Capítulo V | Metodologia de Investigação: Fundamentação e Procedimentos | 151 |
| Introdução | | 153 |

| | |
|--|------------|
| 1. Metodologia: fundamentação e procedimentos - A abordagem qualitativa na investigação em educação - | 155 |
| 2. Caracterização e construção de instrumentos de recolha de dados | 158 |
| 2.1. A entrevista | 158 |
| 2.2. Questionário | 160 |
| 2.3. Documentos | 163 |
| 3. Recolha e análise de dados | 165 |
| 3.1. Análise de documentos | 166 |
| 3.2. Análise das entrevistas | 166 |
| 3.3. Análise dos questionários | 167 |
| Capítulo VI A Escola Azul – Caracterização Geral | 169 |
| 1. Caracterização da Escola Azul | 171 |
| 1.1. Descrição Contextual | 171 |
| 1.2. Caracterização do meio local | 171 |
| 1.3. Estrutura Organizacional (coordenação e gestão) | 173 |
| 1.4. Assembleia do Agrupamento | 174 |
| 1.6. Conselho Pedagógico | 177 |
| 1.7. Conselho Administrativo | 177 |
| 1.8. Estruturas de orientação educativa | 178 |
| 1.9. Elementos Humanos do Agrupamento | 179 |
| 1.10. Espaços e Serviços | 181 |
| 2. Os documentos do Agrupamento de Escolas Arco-íris | 182 |
| 2.1. Regulamento Interno | 182 |
| 2.2. Projecto Educativo | 183 |
| 2.4. Plano Anual de Actividades | 185 |
| Capítulo VII A Articulação Curricular na Escola Azul – Análise de Resultados | 187 |
| Introdução | 189 |
| 1. A Articulação Curricular na Escola Azul | 191 |
| 1.1. Envolvimento e representações dos docentes | 191 |
| 1.2. Responsáveis pela articulação/coordenação curricular | 200 |
| 1.3. A articulação curricular: dificuldades e/ou resistência | 205 |
| 2. O Director de Turma e a Articulação Curricular | 209 |

| | |
|---|------------|
| 2.1. O Director de Turma – líder ou coordenador? _____ | 209 |
| 2.2. As reuniões _____ | 214 |
| 2.3. O Projecto Curricular de Turma e outros documentos _____ | 218 |
| 3. O Director de Turma e a articulação curricular nas Línguas _____ | 228 |
| Conclusões: Síntese Global dos Resultados _____ | 241 |
| Considerações Finais _____ | 243 |
| Síntese global decorrente dos resultados _____ | 244 |
| Bibliografia _____ | 249 |
| Anexos _____ | 267 |
| Anexo 1 Questionário _____ | 269 |
| Anexo 2 Guião da Entrevista _____ | 277 |
| Anexo 3 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (7º Ano) _____ | 283 |
| Anexo 4 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (7º Ano) _____ | 285 |
| Anexo 5 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (7º Ano) _____ | 287 |
| Anexo 6 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (8º Ano) _____ | 291 |
| Anexo 7 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (8º Ano) _____ | 295 |
| Anexo 8 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (9º Ano) _____ | 299 |
| Anexo 9 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (9º Ano) _____ | 305 |
| Anexo 10 Mapas Curriculares – Turmas do 3º Ciclo da Escola Azul (9º Ano) _____ | 309 |

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Processo de Desenvolvimento Curricular (Ribeiro, 1995: 7) – capítulo 1

Quadro 2 - Níveis e Campos de Decisão Curricular – capítulo 1

Quadro 3 - Aspectos inovadores da reorganização curricular (ME-DEB: 2001) - capítulo 3

Quadro 4 - Fontes e instrumentos de recolha de dados – capítulo 5

Quadro 5 - Professores entrevistados – capítulo 5

Quadro 6 - Acção do Professor Curricular/articulação – Uma turma do 7º ano – capítulo 5

Quadro 7 - Adaptado do quadro que consta do Projecto Educativo – capítulo 7

Quadro 8 - Exemplo de mapa da articulação curricular ao nível de uma turma do 7º ano,
da Escola Azul – capítulo 7

Quadro 9 - Síntese da articulação curricular entre as línguas – turmas do 7º ano -
capítulo 7

Quadro 10 - Síntese da articulação curricular entre as línguas – turmas do 8º ano –
capítulo 7

Quadro 11 - Síntese da articulação curricular entre as línguas – turmas do 9º ano –
capítulo 7

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género:feminino/masculino dos professores inquiridos

Gráfico 2 – Idade

Gráfico 3 – Grau Académico

Gráfico 4 – Anos de Serviço

Gráfico 5 – Anos de Serviço na Escola “Azul”

Gráfico 6 – Situação Profissional

Gráfico 7 - Representações dos professores de línguas sobre a articulação curricular

Gráfico 8 - Experiência docente em termos de articulação curricular

Gráfico 9 - Quem deve promover a articulação curricular

Gráfico 10 - Cargos desempenhados no ano lectivo 2004/2005

Gráfico 11 - Representações sobre o papel do director de Turma

Gráfico 12 - Representações sobre o Projecto Curricular de turma

LISTA DE ABREVIATURAS

- DT** – Director de Turma
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- ME** – Ministério da Educação
- DEB** – Departamento do Ensino Básico
- NAC’S** - Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares
- TEIP** - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária
- CRSE** - Comissão de Reforma do Sistema Educativo CRSE
- EB** – Ensino Básico
- RCEB** – Reorganização Curricular do Ensino Básico
- PGFC** – Projecto de Gestão Flexível do Currículo
- PCE** – Presidente Conselho Executivo
- PCE/P** - Presidente Conselho Executivo/Pedagógico
- CDCLE** – Coordenador Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras
- CDCLP** – Coordenador Departamento Curricular de Língua Portuguesa
- CDT** – Coordenador Directores de Turma
- PCE** – Projecto Curricular de Escola
- PCT** – Projecto Curricular de Turma
- PE** – Projecto Educativo (Escola)
- EA** – Estudo Acompanhado
- FC** – Formação Cívica
- AP** – Área Projecto
- LP** – Língua Portuguesa
- LM** – Língua Materna
- LE I** – Língua Estrangeira I
- LE II** – Língua Estrangeira II
- O.C.P.** – Organização Curricular e Programas

INTRODUÇÃO

Esta dissertação contempla a análise de três áreas centrais, sendo elas a área da gestão intermédia, mais concretamente o **Director de Turma** enquanto coordenador de uma equipa de docentes e promotor da interdisciplinaridade, a **Articulação Curricular** entre o conhecimento didáctico e as práticas dos professores e o ensino das **Línguas**, por ser a minha área de formação inicial. Esta opção prende-se com motivações de ordem pessoal, profissional, bem como com a actualidade da temática. Pretendemos, deste modo, contribuir para uma reflexão e acuidade na actual realidade educativa portuguesa em que nos movemos.

Assim, é nossa intenção procurar revelar as múltiplas funções, atribuições e papéis que o Director de Turma desempenha no seu quotidiano profissional, numa tentativa de indagar até que ponto este agente educativo, considerado como “pedra de toque” (Sá, 1997: 8) do sistema escolar, pode contribuir para um reforço da articulação curricular no currículo nacionalmente definido e para a promoção do trabalho colaborativo entre todos os docentes que compõem um conselho de turma.

1. Contextualização da Investigação

Em virtude da recente implementação do processo de Reorganização Curricular do Ensino Básico, promulgada através do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, várias discussões e reflexões surgiram no contexto da comunidade educativa, principalmente sobre os conceitos de *Currículo*, *Desenvolvimento Curricular*, *Articulação Curricular* / *Interdisciplinaridade*, *Plurilinguismo* e *Competência Plurilingue*, *Gestão Intercultural do Currículo*, entre outros.

Durante anos, os docentes desenvolveram as suas profissões tendo como suporte os conteúdos programáticos que se encontravam delineados de uma forma quase padronizada. As diferentes disciplinas encontravam-se fragmentadas. Com o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais* (DEB, 2001) estas práticas são postas em causa. Os professores, por sua vez, foram convidados a confrontarem-se com novas correntes curriculares e consequentemente, a repensarem as suas práticas

pedagógicas e didácticas. Dá-se, assim, lugar à acção curricular interdisciplinar, proclamando-se a “falência” do ensino compartimentado por disciplinas.

Por outro lado, estamos perante uma cada vez maior diversidade e heterogeneidade socio-económica e cultural dos alunos que frequentam a actual escola de massas. Daí a necessidade urgente em criar órgãos e estruturas de apoio no sentido de dar resposta às novas questões, aos novos problemas que vão surgindo.

A questão social que acabamos de fazer alusão relaciona-se com outra realidade também importante. Referimo-nos ao ritmo alucinante a que ocorrem as mudanças na nossa sociedade. Consequentemente, a Escola terá de desenvolver alterações no âmbito político, organizacional, pedagógico e administrativo como nos dá conta Castro (1995: 22).

Implementar uma cultura de articulação curricular, de interdisciplinaridade implica que se reflecta sobre o papel específico da escola como um todo. Neste sentido, é essencial que se organize todos os campos curriculares com base no trabalho colaborativo para dar lugar a uma escola mais activa, mais coerente e consentânea com a filosofia que lhe subjaz para formar os cidadãos para a sociedade do conhecimento em que se vive actualmente.

A própria construção da autonomia das escolas vem permitir aos diferentes actores educativos uma aprendizagem, interiorização e co-responsabilização com as medidas políticas definidas. Só assim se poderá desenvolver um processo de ensino e aprendizagem participado, interactivo e interdependente. Esta postura será reflectida na atitude dos alunos, enquanto cidadãos, e que passa obrigatoriamente pelos professores.

Face ao exposto, parece-nos pertinente estudar a escola, como instituição educativa que tem responsabilidades sociais, nomeadamente, garantir a todo o seu público, com diferenças ou não, um conjunto de aprendizagens necessárias e essenciais ao seu desenvolvimento integral, tanto a nível cognitivo como emocional, contribuindo, deste modo, para a formação de cidadãos interventivos na construção de uma sociedade mais democrática, mais justa, regida pelos valores democráticos.

O objecto da resente dirige-se prioritariamente para os docentes de Línguas e para os órgãos de gestão pedagógica intermédia da escola. Destes actores espera-se a promoção de aprendizagens curriculares, tendo em conta a definição de estratégias pedagógicas diferenciadas que conduzam o aluno ao sucesso e à realização pessoal na sociedade cada vez mais diversa em termos culturais, de valores e saberes.

Associado a um currículo nacional orientado para a prática interdisciplinar e para o desenvolvimento de competências surge a ideia de ensinar como acto de *fazer aprender*

algo a alguém, na acepção de Roldão (1999, 2003), com a qual nos identificamos. Nesta perspectiva, os professores e o Director de Turma são agentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Logo, devem promover situações de aprendizagem dinâmicas e inovadoras, de acordo com as especificidades de cada aluno. Além disso, é essencial que haja sintonia entre todos os professores da turma. Para que esta política curricular seja completa, há que ser construído um projecto comum. Daí o surgimento do Projecto Curricular de Turma que contempla todos os aspectos já sublinhados, nomeadamente a articulação interdisciplinar e a adequação do currículo nacional.

Partindo do que acabamos de referir, resta-nos questionar se os docentes de Línguas e os diversos órgãos de gestão pedagógica intermédia estão conscientes das novas políticas educativas que têm emergido nos últimos tempos, nomeadamente ao nível da articulação curricular, do trabalho colaborativo que deve ser levado a cabo por todos e da coordenação desta forma de organizar o trabalho por parte do Director de Turma.

Estas são as principais preocupações que nos impulsionaram à realização deste estudo. Atendendo à minha situação profissional se consubstanciar na docência de Línguas Estrangeiras e no desempenho do cargo de Directora de Turma, no 3º Ciclo do Ensino Básico, centramos esta investigação no contexto da articulação curricular no ensino das Línguas e na função do Director de Turma na activação desta política educativa.

2. Questões e objectivos do estudo

Sá (1979) salienta que a direcção de turma representa uma estrutura de coordenação pedagógica intermédia, em termos de coordenação interdisciplinar horizontal. Logo, a relevância estratégica do *Director de Turma* como gestor pedagógico situa-se na pluralidade de funções que lhe são cometidas, isto é, a intercessão de dois pólos: por um lado, os alunos e os pais / encarregados de educação; por outro lado, a articulação curricular ao nível da cooperação entre os professores de Línguas, procurando adaptar o currículo aos interesses, necessidades e especificidades do contexto individual de cada aluno, com base no Projecto Curricular de Turma.

Trata-se de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem otimizado, visando a adaptação e o desenvolvimento do currículo na dimensão instituinte ao contexto da turma, onde predomine a coerência e a sequencialidade, para assegurar que todos os alunos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes. É neste âmbito que se situa o cerne deste projecto de investigação designadamente o papel do Director de Turma no desenvolvimento e articulação curricular das línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, pretendemos analisar a seguinte problemática:

De que forma o Director de Turma, enquanto órgão de gestão pedagógica intermédia, pode contribuir para uma activação da articulação curricular ao nível do ensino das Línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico?

Este problema central encontra-se dividido em sub-questões:

Qual a intervenção do Director de Turma no desenvolvimento e articulação curricular das línguas?

Qual o espaço que as línguas ocupam nos projectos curriculares de turma?

Qual a relação que o Director de Turma estabelece com os docentes das diferentes línguas no que concerne à articulação das línguas?

Que representações têm os professores de línguas do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular no ensino e aprendizagem das línguas, nomeadamente sobre as práticas transdisciplinares?

Que representações têm os professores das línguas sobre o papel do Director de Turma na articulação curricular das línguas?

De acordo com a nossa pergunta de partida e perante os problemas identificados, definimos, como principais objectivos a perseguir, os seguintes:

- Aprofundar o quadro conceptual de suporte às questões do currículo, desenvolvimento e gestão curricular.
- Situar as questões curriculares no âmbito da escola, de modo específico ao nível da turma e da sua coordenação.
- Analisar diacronicamente a evolução do cargo e das funções do Director de Turma.
- Compreender o papel do Director de Turma na articulação curricular das línguas no 3º Ciclo.
- Verificar qual o espaço que as línguas têm nos Projectos Curriculares de Turma.
- Inferir sobre a relação existente entre o Director de Turma e os docentes das diferentes línguas, no que concerne à gestão curricular.
- Analisar as representações dos professores de línguas do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre possibilidades de uma promoção da articulação curricular das línguas.
- Contribuir para a construção de conhecimento no âmbito desta área.
- Contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais de conhecimento e investigação nesta área.

3. Organização do trabalho

Optamos por organizar o texto seguindo a tradicional divisão da pesquisa em duas partes:

- O Enquadramento Teórico.
- A Investigação Empírica

O Enquadramento teórico é constituído por 4 capítulos:

- *No capítulo 1* fazemos uma incursão pelos conceitos de: *Currículo e sua evolução ao longo dos tempos; Desenvolvimento Curricular; Gestão Curricular; Interdisciplinaridade*. Apresentamos ainda a problemática relacionada com os professores e a construção do currículo.

- *No capítulo 2* tentamos esclarecer um quadro conceptual para a Escola que se prende mais especificamente com um dos temas centrais deste estudo: a *Articulação Curricular ou Desarticulação na Escola*, onde são focadas outras temáticas directamente relacionadas com esta, das quais destacamos o *Individualismo e Isolamento / Articulação ou Colegialidade Docente*.

Ainda no âmbito do mesmo capítulo apresentamos o Desenvolvimento histórico-normativo do cargo de Director de Turma. Finalmente, é dada alguma relevância à relação que este órgão de gestão intermédia Director de Turma exerce na promoção da Gestão e Articulação do Currículo.

- *No capítulo 3*, tentamos apresentar a Estrutura Curricular do Ensino Básico em Portugal, consubstanciada através da promulgação do Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro.

Ainda neste capítulo sublinhamos as novas medidas introduzidas através do processo de Reorganização Curricular, nomeadamente a introdução das NACS enquanto áreas curriculares não disciplinares transversais. Traçamos também considerações acerca do Projecto Curricular de Turma, em vigor nas Escolas de hoje.

- *O Capítulo 4* é o espaço a que damos especial enfoque à questão do *Currículo Nacional das Línguas do Ensino Básico em Portugal*. Numa primeira parte tentamos definir um quadro conceptual para as Línguas, definindo algumas

dimensões teóricas de análise e reflectindo sobre *as Línguas na Sociedade de Hoje/no Mundo; Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais na Língua Portuguesa e nas Línguas Estrangeiras* e por último *o Ensino e Aprendizagem de Línguas num contexto Intercultural* que está no centro de grandes debates.

O Estudo empírico está dividido também em capítulos, num total de três.

- O *capítulo 5* é o espaço em que fazemos um breve enquadramento ao campo metodológico, onde são apresentados os instrumentos de recolha de dados e a definição das técnicas a utilizar para o seu tratamento.
- O *capítulo 6* é o espaço dedicado à caracterização da Escola em estudo, nomeadamente a sua descrição contextual, a caracterização do meio onde se encontra localizada, a estrutura organizacional do Agrupamento de Escolas **Arco-íris**, os elementos humanos do Agrupamento e espaços e serviços. Neste capítulo fazemos ainda referência aos documentos oficiais do Agrupamento: o Regulamento Interno, o Plano Anual de Actividades, os Projectos Educativo e Curricular de Escola, bem como os Projectos Curriculares de Turma. Estes últimos documentos são analisados com maior profundidade no capítulo 7.
- No *capítulo 7* é realizada a análise e interpretação dos resultados obtidos a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas aos diferentes órgãos de gestão pedagógica intermédia do 3º Ciclo da Escola *Azul*, questionários aplicados aos docentes de Línguas do 3º Ciclo do EB e de documentos recolhidos, nomeadamente Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno, Actas dos Conselhos de Turma relativas à articulação curricular e Mapas Curriculares das turmas do 3º Ciclo.

Por último, tentamos tecer algumas considerações, enunciando algumas conclusões.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I CURRÍCULO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO CURRICULAR

Para além do desempenho de actividades específicas na área de docência, os professores exercem ainda, com regularidade, a função de *gestor pedagógico intermédio*, designadamente através da atribuição do cargo de Director de Turma.

No contexto actual da organização das escolas, a turma constitui uma estrutura fundamental do processo de ensino e aprendizagem, dado que é nesse sentido que se centram factores essenciais como, por exemplo, o agrupamento de alunos e professores, o acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos, assim como a coordenação interdisciplinar e as relações com os pais e/ou encarregados de educação.

Esta foi a dimensão que elegemos como temática central deste estudo: o *Director de Turma e a articulação curricular no ensino das línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico*. No entanto, não podemos analisá-la sem antes clarificarmos o que entendemos por *gestão curricular* e outros conceitos inerentes, também importantes para a compreensão deste processo. Referimo-nos aos conceitos de *currículo*, *desenvolvimento curricular* e *gestão curricular*, que vão ser abordados nos pontos seguintes.

1. Para uma compreensão do conceito de Currículo

De origem latina, o vocábulo *currículo* “*deriva do verbo currere que transmite a ideia de caminho, trajectória, itinerário*” (Pacheco, Flores e Paraskeva, 1999: 12). Se transpormos esta acepção para o mundo educativo, *currículo* seria o percurso educativo do aluno ao longo da sua vida escolar, tal como existe o *curriculum vitae*, que apresenta o percurso profissional de um indivíduo.

Teoricamente, existem múltiplas definições de currículo. Umas mais divergentes, outras mais convergentes. Não é um conceito estático, pois tem sido alvo de mudança ao longo do tempo.

No entender de Roldão (2000: 11), o *currículo* é “*uma construção social*” por se tratar de algo que é definido, elaborado a partir de decisões de pessoas responsáveis, aplicável nas escolas, para dar resposta às exigências da sociedade. Ainda na linha da mesma autora, o *currículo* constitui sempre o resultado de uma construção social, assim como a aprendizagem específica para um determinado grupo de pessoas numa determinada época.

Este conceito foi alvo de inúmeras mudanças ao longo do tempo em virtude das exigências e dos condicionalismos sociais. Por outro lado, é um termo polissémico, pois existem imensas definições e perspectivas distintas. Pacheco defende que:

“Insistir numa definição abrangente do currículo, poder-se-á tornar extemporâneo e negativo dado que, apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que verdadeiramente significa” (1996: 16).

Com efeito, o conceito de *currículo* reporta-nos aos conceitos de educação de massas, da massificação do ensino. Mas estudos sistemáticos sobre este termo – *currículo* – apareceram pela primeira vez nos Estados Unidos da América, em 1918, atribuindo a primazia a Franklin Bobbitt, por se tratar do primeiro teórico a desenvolver estudos sobre esta temática. Daí resultou a publicação do livro *The Curriculum*.

1.1. Do conceito de currículo no paradigma de racionalidade técnica

Já anteriormente à época de 60 se sentiu a necessidade de questionar o tipo de ensino existente. Por exemplo, o que vigorava na Idade Média, o qual foi tão bem descrito por Comenius na sua *Didáctica Magna*:

“Pretendemos apenas que se ensine a todos a conhecer os fundamentos, as razões e os objectivos de todas as coisas principais, das que existem na natureza como das que se fabricam, pois somos colocados no mundo, não somente para que façamos de espectadores, mas também de actores” (1976: 145-146).

Neste período histórico, a situação real da educação era divergente da que Comenius preconiza. Nem todas as pessoas tinham acesso à formação escolar. As classes mais ricas e o clero eram as mais favorecidas. Apenas estes tinham direito à aquisição de conhecimento. O que se pretendia é que a educação existisse para todos os indivíduos de forma equitativa e não apenas para as elites.

O tipo de ensino neste período é passivo. O professor é o detentor do saber, conhece-o, domina-o e transmite-o ao aluno. Este, por sua vez, é o “tubo digestivo” desse saber, uma vez que o ouve, memoriza e reproduz. Deste modo, o *currículo* não vai além de uma mera listagem de disciplinas, numa cultura de saberes únicos/absolutos, que nunca é questionada.

De acordo com este fundamento, Comenius refere ainda,

“embora nem todos venham a ser artesãos, corredores, escrivães e oradores, assim também, na escola, deve ensinar-se a todos todas aquelas coisas que dizem respeito ao Homem, embora mais tarde, umas venham a ser mais úteis a uns e outras a outros” (1976: 152).

Assim sendo, o *currículo* é o corpo de conhecimentos a transmitir ao aluno, de forma organizada e prescritiva, ao longo de todo o seu percurso escolar, através de disciplinas académicas. Compete, portanto, ao professor passar o conhecimento da sua área de especialidade ao aluno. Professores e alunos têm de cumprir o programa!

Além disso, existem materiais curriculares pré-empacotados e estandardizados nas escolas que permitem a reprodução fiel desse conhecimento e saber, não permitindo que os alunos *soltem as suas asas e voem livremente*, muito embora sob o olhar atento dos seus professores. Estes materiais incluem objectivos, conteúdos e material curricular necessário, bem como testes diagnósticos, planos a cumprir, e até possíveis respostas dos alunos, facto redutor, que conduz a respostas estandardizadas e a métodos expositivos e enfadonhos.

Por outro lado, a educação e o *currículo* estão fortemente imbuídos da cultura política vigente. Recordemos, por exemplo, o período histórico em que no nosso país o endoutrinamento foi essencial para a efectuação dos objectivos do Estado. Estamos a referir-nos ao regime autoritário que vigorou até 1974, uma vez que se pretendia uma identidade nacional comum e, para isso, recorreu-se à inculcação ideológica.

No governo salazarista, a estrutura interna das escolas era mínima, a participação comunitária era inexistente e o clima organizacional caracterizava-se pela repressão. A política educativa vigente valorizava valores tradicionais. Tanto os reitores como os directores dos liceus e escolas funcionavam como comissários políticos, cuja função era a de controlar a ideologia do ensino e verificar se os professores e alunos eram fieis à política (cf. Cunha, 1989).

Vivia-se um clima autoritário e um alheamento face à participação (ou mesmo a não participação) nas decisões da vida em sociedade. Assim, geravam-se indivíduos que não eram mais do que peões ao serviço de uma determinada causa. Reprimia-se tudo o que um verdadeiro ensino deveria desenvolver: *o pensamento, o espírito crítico, a autonomia cognitiva*.

Durante o Estado Novo valoriza-se o papaguear passivo dos conhecimentos. Por isso, a escola era, simplesmente, um local onde se transmitem conhecimentos meramente técnicos; e, na qual, os direitos do homem, a tolerância, o respeito mútuo, a democracia e a ética são valores esquecidos ou mesmo ignorados.

Neste sentido, o *currículo* não é um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim parte de *“uma tradição selectiva, da selecção de alguém, da visão de um grupo de conhecimento legítimo”* (Apple, 1997: 131).

De acordo com o paradigma tradicional, os professores não têm de aprofundar os seus conhecimentos científicos e académicos, nem mudar as concepções do próprio conhecimento. O ensino e a aprendizagem são monótonos, inactivos, sem participação e sem vida. Legitima-se, desta forma, a escolarização uniforme, tal como Formosinho afirma, uma escola tipo *pronto-a-vestir de tamanho único*.

E na perspectiva de Morgado,

“O ensino tradicional, realizado essencialmente pelo método expositivo, apelava à memória da criança, desprezando as suas qualidades de originalidade, de iniciativa ou de criatividade. Valorizava sobretudo a sua capacidade reprodutora. Verificava-se que muitas crianças liam, mas não compreendiam o texto que estavam a ler” (2000: 17).

Escusado será dizer que, de acordo com este paradigma tradicional de currículo, a disciplina é muito rígida, ou seja, a conduta da criança é inteiramente prescrita pelo professor e pela escola e as relações são fortemente hierarquizadas. Daí que a escola, como instituição social, em vez de atenuar as diferenças sociais, reproduzia-as e multiplicava-as.

A cultura escolar apresenta determinadas características que, na prática, colocam em posição diferente as várias classes sociais. Há uma cultura socialmente útil, paralela a uma cultura socialmente dominante. Assim sendo, um *currículo* comum é uma receita para a resistência e renovação de divisões, visto que assenta sempre nas suas bases culturais e coloca os alunos nos seus lugares,

“não de acordo com a “capacidade” mas de acordo com o modo como as suas comunidades culturais estão classificadas segundo os critérios tomados como padrão” (Apple, 1997: 142).

1.2. Do conceito de currículo Crítico-reflexivo

Como já antes foi referido, o conceito de *currículo* tem sofrido mudanças contínuas nos últimos anos, de tal forma que é improvável encontrar uma definição única do mesmo. Na verdade, dado existirem tantas definições quanto teorizadores, foi nosso entender centrarmo-nos em alguns dos estudos desenvolvidos entre nós, designadamente os de Idália-Sá-Chaves e Maria do Céu Roldão.

Partindo desta complexidade, Sá-Chaves refere que para compreender o conceito é necessário que *“se reflecta a partir de perspectivas que cruzam os factores de natureza filosófica, psicológica, sociológica, histórica, epistemológica e/ou ecológica”* (2000: 30). Segundo a autora, as variáveis *Conhecimento, Aluno e Professor* são elementos intrínsecos ao currículo, por possuírem um carácter dinâmico, implicarem uma mudança contínua e contribuirão desse modo para a complexidade do conceito.

Assim, estas variáveis, por deterem em si uma dinâmica inexistente no conceito tradicional de currículo, vêm dotar o conceito actual de uma orientação crítica e reflexiva, necessária à adequação das acções resultantes desse dinamismo a diferentes realidades e contextos.

Este novo conceito de *currículo* identifica-se com uma racionalidade praxica, em que estão presentes a acção e a reflexão, já que, e citando novamente Sá-Chaves,

“o currículo não pode ser entendido como um mero conjunto de planos ou de conhecimentos que os informa (...) ele deverá constituir-se como um processo activo no qual a reflexão para a acção, a reflexão durante a própria acção e a reflexão sobre a acção desenvolvida com vista à acção a desenvolver, se interligam de forma continuada e recorrente” (2000: 35).

A este mesmo facto faz referência Maria do Céu Roldão que concebe o conceito de *currículo* como aprendizagens que se julgam necessárias, presentes num programa orientador sempre necessário como definidor do que é comum, mas assente numa gestão mais local, mais centrada nas escolas. Como refere a autora,

“cada vez mais o currículo se aproxima, ou se incorpora com grande força, no conceito de projecto. O conceito de projecto, a ideia de projecto, tem a ver com pelo menos três coisas: (1) o haver uma adequação em contexto – um projecto concebe-se para uma situação; (2) um projecto qualquer (...) obedece a uma finalidade; e (3) um projecto é alguma coisa que é apropriada pelas pessoas que o fazem. Isto é, o projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem” (2000: 16).

Segundo Roldão, este conceito de projecto começa a ter influência no plano educativo por ter em conta as características de diversidade e complexidade de cada situação, de cada contexto.

Na mesma linha se situa Peralta ao referir que o *currículo* não deve ser apenas encarado como um projecto aplicável, mas também como um instrumento que contribua para a promoção das práticas educativas, facilitador de aprendizagens que se pretendem integradoras, articuladas e significativas (2002: 18).

A ser assim, é nosso entender que as práticas podem ser melhoradas quando estiverem associadas à tomada de decisões ao nível da dimensão instituída e do projecto em que se concretiza, tendo sempre em atenção o contexto educativo de cada escola.

Vilar define *currículo* como sendo “(...) *simultaneamente ‘projecto’ e ‘prática’, na medida em que, à Escola compete concretizar, na prática, um determinado projecto*” (1994: 14). Daqui podemos depreender que cada escola elabora o seu projecto de acordo com o *currículo* que pretende concretizar, no sentido de dar resposta às necessidades e aos problemas existentes.

Para Zabalza, que apresenta uma definição na mesma linha de Vilar, *currículo* surge como projecto global, devendo ser implementado de forma articulada, pois só assim se poderá dar sentido às aprendizagens dos alunos. Por outras palavras, terá de ser um projecto que envolva todos os agentes educativos, privilegiando sempre as experiências dos alunos no âmbito da escola (1992: 25-26).

É essencial diferenciar o ensino para cada aluno nos diferentes momentos das suas vidas e nos diferentes contextos. Assim, o professor surge como co-construtor do *currículo*, isto é, partindo de um programa instituído, adapta-o, reformula-o, individualiza-o pelo (s) caminho (s) indicado (s) para os seus alunos.

De acordo com Roldão,

“flexibilizar o currículo significa deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo” (2000: 86).

Dito de outra forma, significa entender o currículo na sua dimensão instituída centralmente como um documento que tem sentido nos processos de acção e de interacção que surgem nas escolas. A escola é importante na medida em que se caracteriza como sendo o “*centro de gestão educativa contextualizada*” (Roldão, 1999b). A função do professor não é descurado pois ele intervém no desenvolvimento curricular.

Tendo em conta o que refere Costa, Ventura e Dias há que *valorizar as políticas educativas locais*, sendo esta a forma que

“acaba por ser também uma resposta às dificuldades que os sistemas centralizados como o da educação, têm revelado para gerir eficazmente a complexidade e a heterogeneidade resultantes da expansão da rede e da massificação escolares, acrescentando assim os argumentos da

necessidade técnica e da eficácia às razões de natureza política e ideológica” (2002: 65).

Como foi dito anteriormente, as variáveis dinâmicas *Conhecimento*, *Aluno* e *Professor* atribuem a cada escola, a cada turma, a cada aluno uma singularidade significativa e um grau de complexidade e instabilidade tal que um *currículo* único corre o risco de se tornar demasiado simplista para tais contextos.

O *currículo* é, então, um meio de compreensão do mundo, cujo conceito passa não só pela variável do *Conhecimento*, mas por tudo o resto. Esta ideia foi criticada em 1987 por João Formosinho num artigo intitulado “O *Currículo Uniforme Pronto-a-Vestir e de Tamanho Único*”.

Ao conceito de *currículo* está intrínseca uma interacção e uma mediação múltipla entre *Aluno* e *Conhecimento*, entre *Professor* e *Conhecimento*, entre *Aluno* e *Professor* e, finalmente, entre este microssistema relacional (sala de aula) e o meso e exossistemas (a escola e a comunidade, respectivamente). Com efeito, há a mediação do professor, que mede/gere/negoceia/inventa/propõe a aprendizagem do aluno; do próprio aluno, que também determina a relação do professor com o conhecimento; e do conhecimento, que determina as relações que professores e alunos estabelecem entre si.

Tendo este facto em linha de conta, e segundo Sá-Chaves, parece existir a intenção de intervir, melhorar e transformar ao nível individual (aluno, professor) e/ou colectivo (escola, comunidade, sociedade), reelaborar e reconstruir caminhos de forma crítica e reflexiva que vão ao encontro das necessidades e características específicas dos discentes. Aqui torna-se clara, a importância de descentralizar e permitir às escolas a elaboração dos planos curriculares.

Os professores, através de uma gestão flexível, crítica e reflexiva do *currículo*, poderão adequar as suas práticas aos alunos, em prol da concretização do desenvolvimento de competências tidas como necessárias.

É no equilíbrio entre a teoria e a prática que os professores terão de actuar para que se alcance os resultados pretendidos, para que o próprio *currículo* conquiste um sentido diferente.

2. Noção de Desenvolvimento Curricular

Schön (1983; 1987) advoga que, subjacente às práticas, existe sempre algum tipo de conhecimento e é através da reflexão na e sobre a acção que resulta o conhecimento sobre as razões, motivações, objectivos, metodologias e constrangimentos.

Na mesma linha deste autor, Zeichner, citado por Sá-Chaves (2000: 37), defende que não se ensina com a prática, mas antes através da reflexão sobre ela. Só mudando as concepções dos interlocutores é que se mudam os processos. Na senda desta autora, a mudança individual, isto é, pensar-se a si próprio é condição necessária, embora não suficiente, para a mudança global. O desenvolvimento curricular não é uma questão individual, mas sim colectiva no interior da escola.

Para Machado (1991), *desenvolvimento curricular* é um processo sintáctico, dinâmico porque implica tomadas de decisões acerca da planificação do ensino, isto é, do processo de ensino/aprendizagem.

Assim, e num sentido lato, o *desenvolvimento curricular* define-se como um processo dinâmico e contínuo, englobando fases distintas, sendo que estas justificam a sua avaliação, a concepção, a elaboração e implementação do *currículo*.

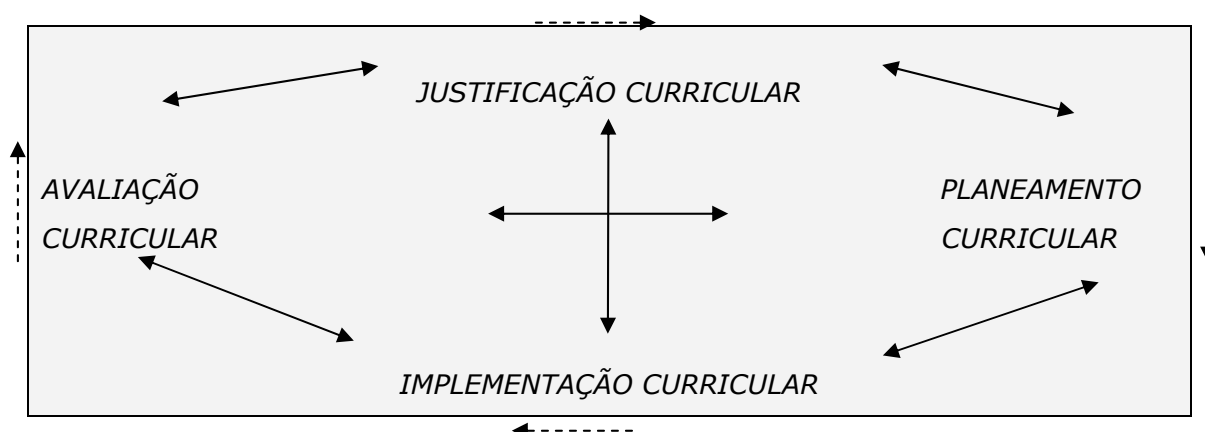
Num sentido mais restrito, o *desenvolvimento curricular*:

“identificar-se-ia apenas com a construção (isto é, o desenvolvimento) do plano curricular, tendo sempre presente o contexto e justificação que o suportam, bem como as condições da sua execução” (Ribeiro, 1995: 6).

Partindo da acepção anteriormente referida, a tendência é para acentuar a dicotomia entre o *currículo* (como plano de ensino e aprendizagem) e o processo efectivo de ensino e aprendizagem, facto que contraria a lógica global do processo de *desenvolvimento curricular*, uma vez que é essencial que se verifique uma política de continuidade entre o *currículo* e a situação de ensino e aprendizagem em que é aplicado.

Neste contexto, é a primeira acepção que se adopta, isto é, o conceito de *desenvolvimento curricular* no sentido abrangente, tendo em conta a afirmação de que “o *currículo* está permanentemente em desenvolvimento” (Ribeiro, 1995: 7).

Ainda na perspectiva do mesmo autor, trata-se de um processo que se vai desenvolvendo “por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras”. Este processo não é obrigatoriamente constituído por momentos lineares, no entanto estão interligados, como se pode constatar no quadro 1.



Quadro 1 - *Processo de Desenvolvimento Curricular* (Ribeiro, 1995: 7)

Em suma, o *desenvolvimento curricular*, que é o mesmo que dizer *currículo* enquanto processo em desenvolvimento, nunca está completo, independentemente do ponto de partida. O *desenvolvimento curricular* deve ser visto numa perspectiva sistémica e todas as componentes e fases inter-relacionam-se, dando origem a um sistema coerente. Engloba, portanto, momentos basilares como:

- a fundamentação do currículo, isto é, a sua justificação;
- a concepção e elaboração do currículo – quem elabora e como;
- a implementação curricular;
- a avaliação do currículo e reformulação do mesmo.

Partindo desta concepção do *desenvolvimento curricular*, surgem questões que são fulcrais, nomeadamente quem vai tomar as decisões sobre as questões curriculares. Que decisões tomar? E, finalmente, como implementar estas decisões na prática?

Tendo como referência o que Gay (1991) preconiza, o *desenvolvimento curricular* é definido como um processo “*interactivo de natureza política, social, participativa e gradual*” (66).

Este conceito assume um carácter interpessoal, na medida em que implica a tomada de decisões no que ao local de aplicação do *currículo* diz respeito, assim como que especialistas/profissionais estarão implicados na planificação, selecção e na sua consecução. Importa referir que este processo passa também pela sua avaliação e

reformulação. Os intervenientes envolvidos no *desenvolvimento curricular* estarão de acordo com o contexto onde se inserem variáveis sociais e culturais.

O *desenvolvimento curricular* é também um processo político, uma vez que a programação do ensino é assumida por instituições locais, regionais ou nacionais. Este tipo de situação requer a negociação de poder que se relaciona com vários factores, nomeadamente usos e valores, sempre que as questões curriculares se situam ao nível educativo. É na escola que se transmite aos discentes, futuros cidadãos, os valores vigentes na sociedade.

Por outro lado, o *desenvolvimento curricular* é um processo social. Os interesses, os valores, as ideologias, os diferentes papéis e responsabilidades que os indivíduos assumem influenciam os contornos dos contextos em que ocorrem as decisões sobre o currículo. A personalidade daqueles que desenvolvem o *currículo*, a estrutura dos sistemas curriculares e os diferentes tipos de relações entre os grupos da comunidade escolar “*determinam o poder de negociação, atribuição de recursos e resolução de conflitos que envolvem as decisões curriculares*” (Gay, 1991: 68).

Em quarto lugar, o conceito em análise é um empreendimento colaborativo e participativo. O ensino envolve o planeamento de um leque abrangente de competências, de relações humanas e de questões a ter em conta, nomeadamente as diferentes prioridades, interesses e empenhamentos em valores distintos, que fazem com que o indivíduo, por si só, dê resposta eficiente e efectiva. Neste sentido, a colaboração e a participação de todos no processo de determinação do *currículo* torna-se essencial.

A construção do *currículo* requer determinadas competências, combinadas de forma diferente nos distintos pontos do processo de desenvolvimento. Assim, e na perspectiva deste mesmo autor, o efectivo desenvolvimento do currículo deve basear-se em princípios de colaboração, cooperação e responsabilidade participada.

Feita esta análise, conclui-se que o *desenvolvimento curricular* comporta um conjunto de processos que são accionados para construir uma proposta de *currículo* e as actividades pensadas e planeadas para a concretização e actualização das situações de ensino e aprendizagem.

Em Portugal, os currículos são elaborados a nível nacional, tratando-se em termos globais de currículos de modelo único, na perspectiva de Formosinho (1987), ou do currículo standard, segundo Zabalza (1992). Compete depois aos actores intervenientes a sua aplicação e gestão, nomeadamente:

- Os órgãos de gestão da escola, assumindo a execução do projecto educativo, no qual constam as dimensões curriculares;
- Os órgãos de gestão intermédia: os delegados dos grupos disciplinares, e no âmbito do novo modelo de gestão, o coordenador de Departamento, a quem compete a gestão curricular de cada área disciplinar; os Directores de Turma, actores responsáveis pela articulação entre os docentes de uma turma, os alunos e os encarregados de educação.

Assumem, ainda, a dimensão de *gestão do currículo*: os professores de cada turma e de cada área disciplinar. Compete-lhes a gestão directa do currículo a nível micro (sala de aula).

Segundo Roldão, “*o currículo que é finalmente vivido e experienciado pelos alunos vem a ser o resultado da gestão curricular que tiver sido operacionalizada a estes níveis*” (1995: 9). O Director de Turma (DT) surge, deste modo, como docente e como gestor do currículo. São várias as funções do DT relativamente aos diferentes interlocutores: os alunos, os professores e os encarregados de educação.

Quanto aos docentes da turma, esta figura (DT) de gestão intermédia tem como função coordenar as actuações e a articulação/mediação entre as acções dos docentes e os outros interlocutores no processo educativo, isto é, os alunos e os encarregados de educação. Dito por outras palavras, o DT surge na interface entre ser professor e ser gestor do currículo, pois por um lado é docente, mas constitui também parte integrante da gestão da escola, com responsabilidades relativas ao Conselho de Turma. É neste contexto que surge a temática: O DT e o *desenvolvimento curricular*.

Uma vez definido o que se entende por *desenvolvimento curricular*, cabe agora analisar/referir como se processa o *desenvolvimento curricular*.

Como é do conhecimento geral, nas escolas, os professores são os principais agentes do *desenvolvimento curricular*, já que lhes compete aplicar o currículo das respectivas áreas disciplinares, tendo sempre presente a adequação das actividades, dos conteúdos a leccionar, as estratégias e metodologias a utilizar, de acordo com as características e as especificidades de cada aluno e de cada turma.

É de referir ainda que esta acção não depende unicamente do professor de cada disciplina, mas também dos Departamentos Curriculares de que faz parte. No entender de Roldão, ainda existe

“uma consciencialização muito clara destas múltiplas influências, é óbvio que os docentes reflectem, de formas diversas, as perspectivas e

orientações acordadas ou tacitamente aceites no Departamento ou Conselho de disciplina” (1995: 11).

A questão principal que se coloca é repensar a função do Director de Turma (DT) no âmbito do *desenvolvimento curricular*, tendo em conta os seguintes aspectos:

- Os alunos de uma turma têm um grupo de professores, de diferentes disciplinas, que pretendem atingir objectivos comuns;
- O carácter específico de cada disciplina (com os seus objectivos, conteúdos e métodos) constitui um elemento singular na globalização da acção educativa da qual os alunos são os sujeitos participantes;
- Os vários saberes que devem ser articulados, para que as aprendizagens tenham sentido e não apareçam como segmentos curriculares desarticulados junto dos alunos (cf. Roldão, 1995).

É neste contexto que a acção do DT se articula com os processos de *desenvolvimento curricular* desencadeados pelos diferentes professores. Neste sentido, pretende-se que o DT tenha sempre presente um conjunto de questões relacionadas com o desenvolvimento curricular:

- a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;
- a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma;
- a definição de competências necessárias ao aluno a serem desenvolvidas no conjunto das disciplinas e áreas curriculares;
- a clarificação de atitudes e valores a promover, os meios para os promover evitando as contradições entre os professores (cf. Roldão, 1995).

Daqui se pode concluir que é fulcral que o DT faça uma análise dos contextos sócio-familiares e económico e do percurso escolar dos alunos, e a partir destes elementos definir um conjunto de estratégias articuladas, com o intuito de dar resposta aos problemas e às necessidades dos discentes.

Assim, a definição de um conjunto de competências, em Conselho de Turma, constitui uma outra dimensão do DT, devendo intervir enquanto gestor de *desenvolvimento curricular*. As finalidades deste desenvolvimento são:

- promover a troca de impressões entre os professores da turma, no sentido de evitar o trabalho isolado/individual entre estes, que se tem verificado sempre nas escolas;
- discutir em grupo as estratégias e articular metodologias de trabalho. Assim haverá sempre um trabalho interdisciplinar, mesmo que os conteúdos temáticos não sejam iguais. Este trabalho colaborativo é importante para os alunos, na medida em que, como elementos alvo do processo de ensino/aprendizagem, verificam a coerência, a unidade e a articulação das disciplinas que podem também conduzir à aquisição das mesmas competências.

O Director de Turma (DT) está implicado no processo de *desenvolvimento curricular*, para que se verifique, e citando Roldão, “*uma acção concertada e eficaz junto da turma*” (1995: 14).

A título de conclusão, esta perspectiva de *desenvolvimento curricular* prevê a valorização da função e das tarefas do DT e dos professores em termos de promoção do trabalho colaborativo, ou seja, a troca de experiências e também a existência de um projecto educativo de escola que seja objecto de concertação mútua.

Ao abordar o *desenvolvimento curricular* teremos também de analisar a questão da *flexibilização e diferenciação curricular*, dado que no centro de todo este processo está o aprendente. Dele depende o processo de construção de aprendizagens.

Sendo o *currículo* o conjunto de aprendizagens e competências, este destina-se ao aluno, a razão de ser da escola, e que está na escola para aprender (cf. Roldão, 2000: 24). Esta é a temática que será abordada no ponto seguinte.

2.1. Do conceito de Gestão Flexível ao conceito de Diferenciação Curricular

Com base nos pressupostos referidos anteriormente, procuramos inscrever esta análise numa perspectiva curricular que se desvincula dos princípios de um *currículo* homogéneo e uniforme, passando a conceber um *currículo* diversificado que serve a um público cada vez mais heterogéneo e complexo.

Neste sentido, apresentaremos os conceitos de *gestão flexível* e de *diferenciação curricular*.

A eclosão da escola de massas, em Portugal, permitiu a entrada de uma grande variedade de pessoas e levou o sistema educativo a uma complexificação crescente das organizações curriculares.

Com efeito, o crescimento extraordinário do sistema educativo e a complexidade da sua organização originou grandes reformas educativas. Assim, defende-se cada vez mais uma gestão das escolas com a autonomia e a participação individual e colectiva dos professores, alunos e comunidade escolar em geral.

Por outro lado, vivemos num mundo globalizado, onde se operam alterações profundas a nível social, cultural e económico, com a entrada de pessoas oriundas de vários países: antigas colónias portuguesas, União Europeia, Brasil, Leste Europeu, etc.

Assim, apontamos ao longo deste trabalho o desenvolvimento de processos sobre as mais variadas técnicas de inovação das orientações curriculares. Segundo Sá-Chaves (cf. 2003), é necessário que haja transversalidade, flexibilidade e diferenciação curricular.

Esta ideia, quanto a nós, pressupõe a emergência de alternativas mais coerentes para sustentar e justificar uma perspectiva curricular enriquecida que sirva a uma diversidade de público escolar ao nível do Ensino Básico. Referimo-nos à questão da *flexibilidade* do currículo que, no entender de Roldão (cf. 2000), implica perceber o currículo nacional como um projecto que será posto em prática em situações concretas, de forma a atender as suas especificidades.

A *flexibilização do currículo*, de acordo com a autora, só se justifica quando assegura ao aluno uma aprendizagem de melhor qualidade do que aquela que seria possível se a opção fosse por um *currículo* uniforme e homogéneo. E, para que isso aconteça, há que haver uma certa autonomia por parte das escolas e dos professores.

Convém realçar aqui a afirmação de Sá-Chaves et al, que diz:

“a flexibilização curricular será sempre mutilante se à dimensão curricular instituída não correspondem largas margens de autonomia ao nível instituinte que permitam a participação consciente dos diferentes actores no exercício decisório que a resolução dos problemas educativos sempre pressupõe (...)” (2003: 19).

No documento do Ministério da Educação, *Gestão flexível do Currículo*, citado por Sá-Chaves et al, é clara a seguinte afirmação: *“(...) a possibilidade de cada escola, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem”* (2003: 20).

O mesmo documento refere ainda que cada escola pode introduzir no currículo componentes locais e regionais segundo as necessidades de cada contexto.

Não obstante as afirmações anteriores, é importante realçar aqui que o processo de flexibilização oferece algumas limitações na sua implementação - o processo de diferenciação.

Como se sabe, na década de 60, a diversidade que prolifera impõe-se à homogeneidade reinante na sociedade. Assim sendo, exige-se novos modos de aprender que contrastem com as pedagogias até aí utilizadas, que se preocuparam mais com os métodos colectivos de organizar o ensino do que com os processos individuais de aprendizagem.

Daí que outros valores entrassem em jogo: a democracia do ensino que a política educativa internacional perfilha em torno da liberdade e dos direitos à educação. A generalização do acesso à educação escolar é ainda um facto recente na sociedade portuguesa, por razões históricas. Assim, as escolas portuguesas enfrentam, hoje, a diversidade de alunos de níveis culturais, étnicos e linguísticos diferentes. É urgente respeitar a diferença, quer ao nível individual, quer ao nível colectivo, sendo este um direito de todos os cidadãos.

Sabe-se que, perante a diversidade cultural no contexto escolar, as escolas têm revelado alguma incapacidade para responder eficazmente a este problema social. Assim, generalizaram-se hoje expressões como: insucesso escolar, baixo nível de rendimento escolar, que traduzem as altas taxas de reprovação.

A *diferenciação curricular*, segundo as afirmações de Roldão (cf.1999), é um processo que passa pela definição de estratégias, métodos e ritmos de trabalho diferenciados, que melhor se enquadre ao perfil de cada aluno, para que possa por meios diferentes alcançar objectivos comuns.

Para a autora, diferenciam-se os projectos curriculares das turmas para se alcançar as aprendizagens e competências. Todavia, não se diferenciam as situações educativas para se proporcionar aos alunos diferentes níveis de aprendizagens, como se pode constatar através da seguinte citação:

“diferenciar é estabelecer diferentes vias, mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também, não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes mas antes tentar, por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as

competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social”
(Roldão, 1999 a: 53).

A *diferenciação curricular* poderá ser considerada como um processo que visa a regulação individualizada, tendo em conta as características intelectuais, sociais e culturais que os alunos apresentam e a forma como se seleccionam os métodos e estratégias adequadas que sirvam a cada aluno de acordo com as suas necessidades e interesses.

Torna-se necessário encarar o projecto de gestão flexível do currículo como um processo que decorre de forma gradual e contínua, não descurando a observação, a reflexão e, sempre que necessário, fazendo ajustamentos às propostas de organização do currículo.

Com a revisão destas noções fundamentais, transparece a noção de *currículo* interligado com os conceitos de *diferenciação*, *adequação* e *flexibilização*. É este o caminho para que as aprendizagens sejam bem sucedidas. Assim sendo, o professor tem um papel fundamental ao nível da gestão do currículo e da construção das aprendizagens pretendidas para os alunos.

A pedagogia diferenciada referida por Meirieu (1992) considera que esta tem assentado, essencialmente, na adaptação dos métodos e das estratégias cognitivas às pessoas. Diferenciar é multiplicar os projectos possíveis para que os sujeitos possam ter itinerários diversificados e o mesmo ponto de chegada.

Conforme se infere das linhas mestras atrás expostas, consideramos que a *diferenciação curricular* passa objectiva e obrigatoriamente pela *diferenciação*, *adequação* e *flexibilização* individualizadas que permitam aos alunos partir de diferentes inícios e percorrerem diferentes vias para atingirem a mesma meta. Desta forma, a *diferenciação curricular* envolve ainda o sentido do trabalho curricular flexível e diversificado, fazendo sentido para cada um dos alunos.

3. Gestão Curricular

A tarefa da escola e dos professores é ajudar o aluno a aprender, servindo de mediador e facilitador do processo de aprendizagem.

À dimensão da *gestão curricular* está inerente o cruzamento entre o *currículo* e o *desenvolvimento curricular* marcado pela centralização das decisões curriculares ao nível instituído e, por conseguinte, o deslocamento para as escolas das decisões a serem tomadas.

Na perspectiva de Roldão, gerir o currículo significa que se tomem decisões, tendo como objectivo as finalidades/metapas a atingir, *“decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados...”* (1999 a: 25).

Ao nível da educação, o que se descreve anteriormente não representa nada de novo, pois à *gestão curricular* está subjacente/inerente as práticas dos professores, enquanto agentes educativos. Esta mudança dá-se essencialmente devido às atitudes e acções reflexivas dos professores e das escolas.

O próprio sistema educativo, dado o deslocamento dos centros de decisão da Administração Central para as escolas como centros de gestão educativa contextualizada, representa a acção da *gestão curricular* no desempenho das escolas, assim como na actividade diária dos professores.

Ao conceito de *gestão curricular* está associado o princípio da autonomia, iniciativa e responsabilização da escola enquanto instituição educativa. Tal pressupõe que se vá instituindo o currículo formal de acordo com o seu contexto e as aprendizagens que pretende que os seus alunos realizem.

Uma outra autora, Alarcão, refere que, neste âmbito, a escola surge como sendo reflexiva, considerando

“a organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (2001: 25).

Nesta ordem de ideias, a *gestão curricular* pressupõe que se tomem decisões a nível regional e local, consubstanciadas em projectos curriculares. Por outro lado, implica a articulação de diferentes níveis de decisão curricular: central, institucional (escola ou

grupo de escolas), grupal (órgãos intermédios ou grupos informais de professores), individual (professor).

Ao debater esta questão, e partindo do que Portugal (1992) advoga, é comum falar-se de práticas curriculares que estão inerentes ao professor, uma vez que é ele o mediador entre o conhecimento e o aluno numa perspectiva sistémica, tanto da escola como das práticas docentes, partindo dos diferentes contextos a nível micro (sala de aula), meso (escola), exo (a comunidade onde a escola se encontra inserida) e, finalmente, a nível macro, onde estão inseridos os valores, crenças, entre outros factores socio-culturais.

Numa perspectiva de uma racionalidade técnica, o papel do professor não passaria de um mero executor dos saberes instituídos centralmente. No entanto, o actual contexto é marcado pela profissionalidade docente, em que o professor é conduzido à acção instituinte numa perspectiva critico-reflexiva, numa dinâmica de (re) elaboração, produção e apropriação do conhecimento que os planos de estudo prevêm, já que estes actores são co-construtores de *currículo* (cf. Sá-Chaves, 2000).

Cada vez mais se centra esta temática na capacidade de “*decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem (...) - em função da utilidade para os alunos – o para quem e o para quê*” (Roldão, 1999 b: 38).

A intenção de recorrer a práticas de *gestão curricular* contextualizada tem como objectivo principal romper com a cultura da uniformização do currículo, que trouxe consequências imprevistas à escola: o insucesso e o abandono escolar. Para que esta situação seja alterada, há que haver *diferenciação, adequação e integração do currículo* de forma articulada e coerente para que os processos de tomada de decisão permitam que “*todos aprendam mais e melhor*” e, desta forma, promover a “*equidade social*” (Roldão, 1999 b: 39).

O *desenvolvimento curricular* é, deste modo, reorientado para um processo de *decisão e gestão curricular* que acarreta a tomada de decisões, a avaliação dos resultados, a reconstrução e adequação de processos, ao nível da escola; além disso, também implica trabalho por parte dos professores, já que são eles os agentes educativos que lidam diariamente com os aprendentes/alunos no micro sistema (sala de aula).

A passagem a um paradigma de diferenciação curricular, na inter-relação currículo nacional - projectos curriculares definidos de acordo com cada contexto escolar, conduz a uma deslocação de centros de decisão e novas formas de articulação entre os diversos intervenientes: grupos e níveis de gestão.

3.1. *Que decisões?*

Na gestão do currículo está sempre implícita a tomada de *decisões* – quanto ao *que se fazer e ao como* - dirigida para os objectivos e as metas que se pretendem atingir. Para isso, é necessário efectuar uma análise da situação em causa com o intuito de dar seguimento ao processo de tomada de decisões, ou seja, é necessário identificar caminhos a seguir e a sua viabilidade. Só assim se poderá optar pela situação ideal e sua aplicação.

A todo este processo está implícito um acompanhamento e uma avaliação contínua e atenta do seu desenrolar, que permita reorientar, reajustar ou abandonar situações, sempre que for necessário. Só assim se alcançam os resultados pretendidos.

Ao referir a questão da tomada de decisões, estas incidem sobre as ambições da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens, os métodos, os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, a avaliação do resultado das opções tomadas, a informação e divulgação.

Gerir significa, pois:

- analisar e ponderar;
- optar e decidir;
- aplicar a decisão;
- avaliar o desenrolar do percurso e os resultados que dela advêm;
- continuar, reorientar ou simplesmente pôr de parte o que não está a resultar.

No entender de Roldão (1999 a), esta questão não constitui nada de novo, dado que todo o processo educativo implica uma efectiva e permanente *gestão e tomada de decisões*.

No contexto da educação, a *gestão* opera-se a vários níveis, com maior ou menor envolvimento dos agentes educativos. A mesma autora refere que, nos sistemas educativos, os *níveis de decisão* têm estado centrados na administração central. Permite-se que os actores locais executem as decisões vindas de outros, situação que contraria o que actualmente existe, isto é, a necessidade de gerir, a premência pela mudança que se está a operar económica e socialmente, logo na educação também. Citando a autora, “*trata-se de reduzir o campo de acção para agir melhor, sem deixar de perspectivar o global*” (1999 a: 39).

Nos dias que correm, *decidir* e *planear* implica ter que *(re) formular* o processo para dar resposta caso a caso. Estas decisões envolvem sempre vários níveis como veremos de seguida.

3.2. Os Níveis de decisão curricular

Toda a acção educativa é um processo de *gestão* e de permanente *tomada de decisões*. Na educação a *gestão* passa por vários níveis e deles fazem parte vários agentes educativos. No entender de Roldão (1999 a: 39), “*trata-se de pensar globalmente para agir localmente*”.

Quando se tem de reflectir e tomar decisões sobre o *currículo*, deve-se ter em conta um conjunto de níveis de decisão. São eles, segundo Roldão (1999 a: 40), os seguintes:

- *Central*: a este nível é debatido o que ensinar/aprender nas escolas e como ensinar;
- *Institucional*: como é que cada escola vai assegurar as aprendizagens dos seus alunos; o que valorizar;
- *Grupal*: quais as decisões que cada grupo de professores vai tomar (órgãos intermédios nas escolas e/ou grupos informais de professores);
- *Individual*: o que cada agente educativo (professor) faz diariamente em relação aos alunos que tem a seu cargo;
- *Administrativo*
- *Pessoal*: este nível de decisão refere-se mais à definição de estratégias a recorrer, às iniciativas pessoais.
- *Interpessoal*: implica trabalhar uma estratégia articulando com elementos de um mesmo grupo.

| NÍVEIS E CAMPOS DE DECISÃO CURRICULAR | | | | |
|--|--|--|---|---|
| | Central | Institucional (escola) | Grupal (órgãos de coordenação intermédia) | Individual (Professor) |
| As ambições da escola | <i>Decisão quanto a:</i> Função social e educativa da escola | <i>Decisão quanto a:</i> Ambição distinta Iva da escola face ao seu contexto e aos alunos que serve. | <i>Decisão quanto a:</i> Propostas do que deve constituir a ambição da escola. | <i>Decisão quanto a:</i> Propostas do que consideram dever construir a ambição da escola. |
| As Opções e prioridades da escola | <i>Decisão quanto a:</i> Opções e prioridades curriculares a nível nacional. | <i>Decisão quanto a:</i> Em que aspectos curriculares investir, face às características e necessidades da população. Que conteúdos de aprendizagem não contidos no <i>core curriculum</i> integrar e porquê. | <i>Decisão quanto a:</i> Prioridades nas aprendizagens para cada turma concreta e para cada campo de conhecimento (disciplinar ou não), tendo em conta a especificidade daquele grupo de alunos. | <i>Decisão quanto a:</i> Prioridades na prática docente: ... que tipo de abordagem escolher para os conteúdos de aprendizagem? ... como organizar a sequência das actividades ... valorizando e sublinhando <i>mais o quê e porquê?</i> |
| As Aprendizagens | <i>Decisão quanto a:</i> Competências à saída de sistema educativo; corpo de aprendizagens requerido para o domínio dessas competências que devem ser adquiridas por todos os alunos. | <i>Decisão quanto a:</i> Competências e corpo de aprendizagens que devem ser adquiridas por todos os alunos da escola – sua organização. Áreas disciplinares e espaços de integração; outros espaços de aprendizagem. Oferta de aprendizagens em campos não cobertos pelo currículo nacional (p.e. música, artesanato, artes, estudos científicos, etc.). | <i>Decisão quanto a:</i> Estruturação e organização conjunta das aprendizagens a conseguir num determinado grupo de alunos. Aspectos a trabalhar em conjunto, áreas a aprofundar, processos a acentuar em todas as disciplinas e outras áreas curriculares. Material de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros. Actividades de aprendizagem a realizar por um conjunto de professores. Programação e organização de espaços e tempos. | <i>Decisão quanto a:</i> Modo de organizar a aprendizagem – no tempo e campos a cargo de cada professor ou nos espaços e tempos conjuntos em que participa. Material de apoio curricular a utilizar e a produzir – manuais e outros. |
| Os Métodos | <i>Decisão quanto a:</i> Filosofia e metodologias de ensino que se valorizam face às competências socialmente necessárias. | <i>Decisão quanto a:</i> Filosofia e metodologias que a escola privilegia em função dos valores que assume como sua proposta educativa. | <i>Decisão quanto a:</i> Método de trabalho a adoptar em cada turma: critérios de adequação aos alunos, acerto de metodologias transversais aos vários campos de aprendizagem. | <i>Decisão quanto a:</i> Operacionalização/ concretização de métodos de trabalho a adoptar com cada turma: critérios de adequação/diferenciação face aos alunos em presença. |
| Os Modos de organização da escola e das aulas | <i>Decisão quanto a:</i> Princípios orientadores das opções organizativas das aprendizagens. | <i>Decisão quanto a:</i> Opções organizativas da escola, em termos de enquadramento das actividades de aprendizagem. Princípios enquadramentos das opções organizativas do trabalho dos professores das turmas. | <i>Decisão quanto a:</i> Opções organizativas do trabalho em cada turma – modos de o articular com o funcionamento global da escola. | <i>Decisão quanto a:</i> Opções organizativas para o trabalho de cada turma ou grupo de alunos. Programação de actividades, sua sequência, previsão de simultaneidade e complementaridade de tarefas para vários grupos de alunos. Planificação do uso da exposição e síntese do professor – sua exploração didáctica. |
| Avaliação do resultado das opções tomadas | <i>Decisão quanto a:</i> Avaliação das aprendizagens do <i>core curriculum</i> conseguidas a nível nacional através de instrumentos externos adequados. | <i>Decisão quanto a:</i> Avaliação das aprendizagens propostas no projecto curricular da escola (interna e externa). Construção de instrumentos de avaliação adequados. Avaliação do trabalho curricular desenvolvido nas turmas, nos órgãos intermédios e nos órgãos de gestão. | <i>Decisão quanto a:</i> Avaliação do processo de trabalho colaborativo de cada turma e dos órgãos de gestão intermédia. Avaliação da melhoria das aprendizagens face às estratégias utilizadas. Eventual reformulação, após análise dos resultados | <i>Decisão quanto a:</i> Avaliação da melhoria de aprendizagem conseguida face às estratégias de trabalho utilizadas. Eventual reformulação, após análise dos resultados. Instrumentos de avaliação a utilizar face às competências visadas. |

Fonte: Roldão (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, pp.60-61.

Quadro 2 – Níveis e Campos de Decisão Curricular

Cada tomada de decisões, seja a que nível for, implica sempre a gestão do currículo diferenciado com uma integração e articulação entre si e um sentido de responsabilização por parte dos seus intervenientes, nos diferentes graus de participação e intervenção.

No caso do sistema educativo, a gestão de uma determinada escola é garantida pelos elementos que exercem uma acção funcional. No entanto, é essencial que haja uma negociação entre os agentes educativos. Desta forma, o professor assume a função de ensinar, mas é a escola que responde perante a sociedade. Portanto, e de acordo com o que Roldão (1999) advoga ao nível local e institucional eles são os decisores e os responsáveis directos.

Sendo a escola uma instituição social, ela interage com outros elementos que não estão directamente ligados à escola, mas directamente interessados. Referimo-nos, pois, aos encarregados de educação. Por outro lado, o factor educação interessa também à comunidade em si, já que é constituída por outras instituições, serviços e actividades.

O *currículo* assume assim um duplo significado: por um lado, trata-se do *corpo de aprendizagens* que se pretende atingir, por outro lado, é o *modo*, o *percurso*, a *organização*, a *metodologia* que se põe em prática para alcançar os objectivos. Estes aspectos são essenciais para a dinamização do *currículo* – *desenvolvimento curricular*, já abordado anteriormente.

Trata-se, pois, de repensar a estrutura mais adequada para o funcionamento efectivo do *currículo*, englobando todos os níveis de decisão do sistema, para que o desempenho da escola seja satisfatório e, conseqüentemente, atenda às necessidades e condições da sociedade.

Uma das medidas que aponta já para alguma mudança tem a ver com o *Projecto da Gestão Flexível do Currículo* que vem sendo trabalhada pelo Departamento da Educação Básica desde 1997.

Uma outra questão central da *gestão curricular* passa pela garantia da escola da aquisição de conhecimentos e competências. A escola deve também ser capaz de analisar novas situações e adaptar-se a problemas que possam eventualmente surgir. Sejam quais forem as necessidades, as situações, estas só podem ser pensadas, equacionadas e geridas de acordo com o contexto específico de cada escola.

Roldão refere que:

“a mudança do locus das decisões curriculares, que decorre de uma ruptura com a gestão centralizada que tem caracterizado o sistema

português, constitui-se numa mudança de paradigma do currículo e das práticas curriculares das escolas e da administração, com inevitáveis implicações em todas as vertentes de um processo que é, por natureza, sistémico” (2000: 88).

Neste processo, o papel do professor é reforçado, uma vez que dele depende a função específica de promover e organizar a aprendizagem, ao contrário do que estava marcado no estatuto deste profissional de ensino em tempos passados, outrora considerado como funcionário estatal, mas que presentemente desempenha a sua profissionalidade com níveis de autonomia cada vez mais vinculados (Nóvoa, 1991).

A título de conclusão, as decisões devem ser tomadas de uma forma articulada e interactiva. Só assim se conseguirá atingir as metas, os objectivos definidos para impor um dinamismo diferente à escola, uma vez que é ela a instituição responsável pela formação académica e integral do aluno que é jovem hoje, adulto amanhã. Neste sentido, a escola, como instituição educativa e curricular, deve construir de forma efectiva a sua própria autonomia, e que Barroso define como forma feliz de consubstanciar o essencial da ruptura de paradigma curricular que se vive nos dias que correm:

“a autonomia significa substituir o princípio da homogeneidade, que estruturou desde o início a organização pedagógica da escola pública (“ensinar a todos como se fossem um só”, Barrosos, 1995), pelo princípio da diversidade, o que permite transformar a heterogeneidade dos alunos de problema em curso. É a adopção deste princípio que permite, ainda: passar de uma lógica de uniformização (“dar” o mesmo ensino a todos, ao mesmo tempo) para uma lógica de individualização; passar de uma lógica disciplinar, para uma lógica transdisciplinar; passar da rotina da lição para a inquietude do projecto” (Barroso, 1999: 141).

4. A Interdisciplinaridade no currículo

Embora se trate de um tema que vem ganhando cada vez mais destaque no campo científico e educacional na actualidade, o interesse pela interdisciplinaridade não é recente.

O conhecimento sempre existiu e continua a predominar, nos nossos dias, de uma forma fragmentada e compartimentada a estrutura curricular baseado no isolamento de conteúdos específicos de cada área disciplinar.

Para Santos (1997), citado por Trindade, *“a excessiva disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado”*.

Esta questão tem sido analisada nas diferentes áreas do conhecimento, onde se inclui também a educação, desde a década de 70. Fazenda (1994), citado por Bittencourt, divide o estudo da interdisciplinaridade em três momentos. O primeiro de *definição*. O segundo corresponde à *explicitação/definição de um método*. Por fim, o terceiro momento é o de *construção de uma teoria de interdisciplinaridade* – anos 90.

Neste momento são tratadas questões distintas, cujos resultados são também divergentes. No entanto, segundo este autor, elas tocam-se num ponto: a questão da fragmentação do conhecimento que trouxe implicações para o ensino. Por outro lado, pretende-se encontrar uma solução/alternativa, face a *“uma racionalidade herdada, ancorada em hábitos, consolidando modelos de sociedade, de escolarização e de trabalho pedagógico”*.

Partindo desta citação, parece ser relevante o tratamento desta problemática tendo em vista as representações epistémicas contemporâneas, assim como as exigências da sociedade face à escola num contexto em transformação.

Na sequência do que foi referido, iremos abordar neste ponto a questão da interdisciplinaridade ao nível da epistemologia e da didáctica, já que o modelo multidisciplinar é uma concepção do ensino-aprendizagem e um regulador da prática dos professores.

Finalmente, analisaremos a interdisciplinaridade através de uma reflexão teórica que justifique por que razão a escola deve mudar as práticas e o currículo. No entanto, será pertinente fazer um breve enquadramento histórico e social do modelo multidisciplinar que tem vigorado, para melhor compreendermos a necessidade da mudança das práticas. É fundamental, pois, relacionar esta questão com a formação de professores, porque a disciplinaridade é uma questão fulcral no ensino.

4.1. O modelo multidisciplinar na escola

A disciplinaridade – fragmentação dos saberes em disciplinas é uma consequência de um conjunto de factores sociais e históricos.

Esta compartimentalização do conhecimento tem a sua origem na Grécia Antiga, nas ideias de Platão e Aristóteles. Tendo como referência uma citação de Aristóteles, citada por Andrade, *“nada melhor para compreendermos um tema na sua extensão do que historicizá-lo”* (sd).

Segundo Alvin Toffler (1970), a história da humanidade desenvolveu-se em “ondas”.

A primeira onda refere-se à pré-história, período em que se dá a emergência da agricultura e o poder pela posse da terra.

A segunda está associada à revolução industrial (Idade Moderna), em que o poder centra-se no capital. É neste contexto que se dá o advento da escola com finalidades limitadas. Por outras palavras, a escola surge para atender às fábricas, com a intenção de preparar a mão-de-obra para a indústria que floresce para treinar, disciplinar, ou seja, *fazer* operários. No século XVIII, a escola enquanto instituição social é pensada para formar.

Finalmente, a terceira onda, a era da informática. A posse da informação garante o poder. Logo, é necessário pensar a escola num paradigma diferente, é preciso criar um modelo de escola, um novo paradigma curricular.

Com esta breve génese, verifica-se que as políticas económicas e sociais influenciaram em grande escala quer a origem quer a evolução curricular ao longo dos tempos.

O próprio *currículo* era estruturado, por um lado, para formar pessoas disciplinadas, submissas, obedientes, organizadas e metódicas, relegando para segundo plano a criatividade e o questionamento do que quer que fosse. Ora esta situação favoreceu, acima de tudo, a disciplina, o cumprimento de horários, a passividade do aluno na sala de aula, o trabalho individual e isolado.

Este conjunto de factores exerceu também influência no comportamento que era controlado, assim como a própria arquitectura do edifício escolar. Veja-se a arquitectura do edifício escolar durante o Estado Novo em Portugal, que separa a escola em dois universos: o feminino e o masculino.

Podemos concluir que a escola era concebida como uma empresa (Costa, 1996). Logo, e em termos de organização escolar, o modelo implementado era o de racionalização, produtividade e eficiência – modelo taylorista/fordista - onde predominavam funções específicas e o trabalho era pensado e executado em sectores distintos e separados. Isto permitiu a dissociação entre trabalho intelectual e trabalho manual e a tendência para a especialização do saber, para a fragmentação e compartimentalização do conhecimento.

Porém, a partir dos anos 90 surge a tendência para valorizar a abordagem interdisciplinar. Pretende-se, pois, estimular as práticas pedagógicas interdisciplinarmente, dando uma nova concepção ao ensino e ao currículo baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento.

4.2. *Porquê uma escola interdisciplinar*

A emergência deste paradigma curricular advém de factores históricos, filosóficos, sócio-políticos e ideológicos, para além de razões pedagógicas.

Historicamente falando, a época em que vivemos hoje é predominantemente informatizada e, como outrora afirmava o filósofo grego, Heráclito, citado por Andrade, “*no mundo tudo flui, tudo se transforma, pois a essência da vida é a mutabilidade, e não a permanência*”. Portanto, a escola do passado, que servia um determinado público, não atende mais às necessidades sentidas nos nossos dias.

Se partimos da concepção de que a *interdisciplinaridade* se refere a uma nova concepção de ensino e de *currículo*, baseada na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento, a instituição escolar terá de reformular o modelo multidisciplinar e o *currículo*, assim como os professores terão de repensar as suas práticas, isto é, organizar o processo de ensino/aprendizagem com base na partilha, no diálogo e na troca de experiências.

Trabalhar a *interdisciplinaridade* não significa negar as especificidades de cada ciência. Bem pelo contrário, ela pretende romper com a oposição da concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados, como se se tratassem de pequenos sub-mundos diferentes dentro de um grande mundo. A *interdisciplinaridade* tem que respeitar cada espaço/campo do conhecimento, assim como salientar os pontos que os unem e que os distinguem.

As aprendizagens que constam do currículo podem assumir campos diferentes, sendo eles “ (...) *sociais, conceptuais, técnicos, etc.*” (Roldão, 1999 a: 45), podendo organizar-se de múltiplas formas: por campos de saber científico, ou por afinidades, entre outras.

Roldão (1999a) refere que, no modelo de escola das sociedades ocidentais, a matriz curricular foi transposta das disciplinas científicas e, lentamente, foram introduzidos novos campos do saber. Daí resultou a organização dos saberes científicos por disciplinas, espaços e tempos separados.

Na perspectiva da mesma autora, falar de disciplinas e *interdisciplinaridade* no currículo não é sinónimo de falar de disciplinas e *interdisciplinaridade* no ramo científico.

Epistemologicamente, a *interdisciplinaridade* pressupõe:

“trabalho científico conjunto e integrado de cientistas de vários domínios ou especialistas no estudo de um campo ou objecto comum, no estabelecimento das relações e interdependências das suas diversas análises” (Roldão, 1999 a: 46-47).

Por sua vez, ao nível curricular, as disciplinas são elementos que constituem uma organização, que dizem respeito a saberes, ao tempo, espaço e ao modo de trabalho. São áreas que funcionam separadamente.

A *interdisciplinaridade* curricular tem como objectivo criar espaços de trabalho colaborativo e articulado para, desta forma, atingir os fins educativos.

Segundo a mesma autora, a escola tem oferecido alguma resistência porque está organizada e pensada de um modo diferente.

Como já referimos anteriormente, a *interdisciplinaridade* não é um assunto recente. Surge como oposição ao saber alienado, como um símbolo do retorno do humano no mundo. O que existe, de facto, é uma grande dificuldade em concretizar isso na prática.

Implementar uma cultura interdisciplinar é organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de uma outra forma, baseada na concretização de trabalho colaborativo ao nível das diferentes disciplinas e entre si (interdisciplinar). Só assim se poderá pôr fim à política fragmentária e compartimentada instituída, impedindo a formação de cidadãos para a sociedade do conhecimento em que se vive actualmente.

Vive-se a era da tecnologia e da informática e cada vez mais a sociedade exige das escolas. Logo, as escolas devem reorganizar o processo de ensino-aprendizagem de um outro modo, no sentido de dar resposta, da melhor forma possível, a essas expectativas, a essas exigências sociais.

Pombo abordou também este tema, afirmando que é possível reconhecer “a emergência nos dias de hoje de um apelo interdisciplinar o qual pode, porventura ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento (...)” (1993: 2).

De acordo com a autora, a questão da *interdisciplinaridade* parece ser utilizada como sendo a solução ideal para algo que não está a resultar da melhor forma possível. Apesar disso, é necessário estar consciente das dificuldades da implementação desse paradigma. Para Pombo, a interdisciplinaridade continua

“a parecer como uma das aspirações mais fundamentais do trabalho científico, proveniente do desejo de alargar o conhecimento do Mundo e de aprofundar a compreensão do papel da Ciência na vida dos homens”
(1993: 3).

Pombo (1993) apresenta cinco argumentos para justificar a necessidade do modelo interdisciplinar para o futuro do conhecimento. Um deles refere-se ao *nível metafísico*, porque o aprofundamento da investigação científica conduz à descoberta das “*relações invisíveis que ligam grupos de fenómenos aparentemente desligados*” e à necessidade de ultrapassar as fronteiras que existem entre as disciplinas.

O apelo à *interdisciplinaridade*, ao *nível transcendental*, deve-se ao facto de a razão humana estar baseada no princípio de coerência e unidade. Apesar das linguagens distintas que cada disciplina utiliza, dos métodos de investigação e de pesquisa, assim como estilos divergentes, existe um ponto de contacto que é a unidade do conhecimento.

O terceiro nível apresenta um carácter *antropológico* que tem por base a natureza comunicativa da razão humana. É através deste nível que se ultrapassam as barreiras linguísticas que predominam entre as várias ciências e as várias línguas.

O *como fazer* pode representar um problema para a implementação do modelo interdisciplinar. O essencial é haver comunicação, um acordo entre os indivíduos com vista à coordenação das suas razões, pensamentos e acções.

Existem ainda as razões relacionadas com a cultura e a história, que assumem alguma importância e que, por um lado, se relacionam com a paralisação da cultura, sendo com base nestas razões que Pombo caracteriza a nossa época de *post-modernidade*.

Na perspectiva da mesma autora, surgem, por outro lado, os problemas complexos da actualidade que se prendem com questões ambientais, sociais, psicológicas, tecnológicas, entre outros.

No que ao factor histórico diz respeito, este associa-se à era da electrónica (já referido ao longo deste capítulo). Com efeito, a crescente velocidade da informação e a

forma como é processada exigem do homem um nível de aprendizagem para que a possa utilizar nos mais variados contextos.

Face ao exposto, a prática interdisciplinar constitui um factor decisivo de suma importância para que a escola, enquanto instituição escolar transmissora de saberes, resista e sobreviva. E ela deve ser o meio de promover o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho entre as diferentes áreas disciplinares.

Para que seja possível aplicar este novo modelo, na perspectiva de Pombo, com a qual nos identificamos, é primordial e indispensável reflectir sobre o papel específico da escola.

Por outras palavras, trata-se de repensar as suas funções, sem com isso sofrer prejuízo algum em termos de identidade, e por outro lado, encontrar formas para atender os desafios que são característicos da época em que vivemos, nomeadamente a reorganização curricular e as metodologias de trabalho na escola.

Deve haver, ainda, um grande comprometimento do professor com o seu trabalho baseado nas experiências e vivências que são próprias desta profissão. Os professores precisam de reunir, discutir conteúdos, trabalhos e formas de avaliar em função de vários itens. Para isso, os departamentos de cada área disciplinar devem apoiar e fomentar a comunicação entre todos os professores.

A título de conclusão, **segundo Fazenda (2001)**, quando se trabalha com um projecto interdisciplinar, *“não se ensina e muito menos se vive, deve-se exercê-la”*. A ser assim, a *interdisciplinaridade* tem na sua origem a motivação e características de atitude e ousadia de promover a mudança ao nível do comportamento ou de ideologia, sem que, por um lado, a Escola sofra alguma perda em termos de identidade e, por outro, seja capaz de dar resposta aos desafios constantes do mundo actual e do futuro.

5. Os professores na construção do currículo

Cabe neste ponto percebermos quais os papéis que os docentes assumem na construção do currículo. Neste sentido, recorrendo às palavras de Zabalza (2001: 46), “a escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento curricular” e nela se insere o professor, por se tratar do seu *palco de actuação*.

O *desenvolvimento curricular* é actualmente encarado como o centro do processo educativo. Cabe à escola, atendendo à diversidade do seu público, que apresenta interesses e motivações diferentes, integrar curricularmente “*conteúdos de aprendizagem*” diferenciados e que compreendem, na perspectiva de Roldão:

- “- domínio de saberes de referência sem os quais o acesso ao conhecimento não se operacionaliza;
- activação e consolidação de processo autónomo de construção de saber;
- domínio de instrumentos de acesso ao conhecimento na diversidade das suas formas;
- desenvolvimento de atitudes e competências sociais;
- desenvolvimento de mecanismos de desenvolvimento individual e melhoria da qualidade de vida” (1999b: 36).

Seja qual for o paradigma em que se está situado, o professor continua a ser o principal actor do *desenvolvimento curricular*. E, como refere Kelly

“*não pode haver desenvolvimento de currículo sem desenvolvimento do professor, e quanto mais responsabilidade se der aos professores pelo desenvolvimento do currículo mais importante será dar-lhes toda a espécie de apoio desse tipo*” (1980: 126).

Serve esta citação como ponte para compreendermos como se processa a relação entre os *professores* e o *currículo*, que constitui, portanto, o instrumento de trabalho destes agentes educativos de suma importância no processo de ensino-aprendizagem.

Se nos reportarmos ao início do ponto anterior, a época que vivemos actualmente é denominada pela era da informática. Com efeito, vive-se um período de mudança e de movimento marcado por uma acelerada evolução da tecnologia caracterizada pelo acesso rápido e fácil à informação.

A mudança surge associada ao conceito de inovação. Alarcão (2001) refere que o último conceito pressupõe uma mudança que apresenta algo de novo, normalmente trata-se de uma mudança para melhor.

Ora, o ramo da investigação e a produção do conhecimento não são excepção à regra. A ruptura com as fronteiras, quer económicas, quer culturais, tem causado algumas repercussões no trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores.

Tendo em conta estas transformações sociais, a escola teve que mudar a sua prática para, deste modo, atender a sociedade. Se a escola é uma instituição social, naturalmente é uma instituição mutável e permanentemente confrontada. Por sua vez, as práticas dos *professores*, enquanto actores educativos, também foram alvo de alguma mudança.

Esta evolução científica e tecnológica, cujo reflexo é a imensidão do conhecimento que as escolas não conseguem dominar na sua totalidade, vai exigir que estas desenvolvam uma nova perspectiva sobre os saberes e competências a desenvolver e a adquirir.

Propomo-nos, deste modo, fazer uma alusão à relação que une os *professores* e o *currículo*, pelo primeiro se tratar do agente educativo responsável pela implementação do segundo.

Nas últimas décadas do século XX viveu-se a massificação escolar e a extensão do acesso à educação. Consequentemente, surge a necessidade de gerir as escolas e as suas actividades partindo dos diferentes contextos em que se encontram inseridas, para que se verifique uma articulação com a comunidade circundante e os *professores* tenham um maior nível de intervenção/protagonismo.

Este facto deve-se essencialmente à democratização e massificação do ensino, conforme já referido no início deste capítulo.

Branquinho e Sanches (2000: 145) defendem que estes aspectos originaram a alteração da qualidade da educação e o aparecimento de alguns factores que conduzem ao abandono escolar.

O insucesso escolar, tão debatido nos dias que correm, está associado aos alunos oriundos de uma cultura não condicente com a cultura oficial que é a da escola. Normalmente estes alunos provêm de famílias numerosas, em que as habilitações literárias dos pais são elementares ou quase inexistentes e cujo nível sócio-profissional é baixo. Muitas das vezes estes jovens iniciam uma vida profissional activa precocemente, dadas as dificuldades económicas sentidas pelos seus progenitores. Daí as exclusões sociais que podem ter um contributo negativo na vida quer pessoal quer profissional destes indivíduos.

Tanto o insucesso como o abandono escolar são realidades e problemas bastante complexos. Logo, requerem metodologias apropriadas, assim como um contributo e empenho da escola, dos vários agentes educativos, dos *professores*, pais e alunos. Para

que esta situação mude é necessário que se definam mecanismos organizacionais e pedagógicos que possibilitem diagnosticar, com a devida antecipação, as dificuldades que os alunos demonstram na adaptação ao contexto do sistema escolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) faz referência à preocupação dos efeitos resultantes da massificação escolar. Ao anunciar as grandes opções da política educativa nacional, esta lei global define o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades, tanto no acesso, como no sucesso escolar.

Salienta ainda o imperativo de democratização do sistema educacional, acentuando a necessidade de *“estimular o sucesso de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão, garantindo o controlo da qualidade de ensino”*.

O relatório final da Comissão da Reforma do Sistema Educativo apresenta uma orientação convergente ao mencionar que se criem *“percursos educativos diferenciados nos conteúdos, nos ritmos, nos métodos e nas formas de avaliação no quadro de uma razoável flexibilidade curricular”* (1988: 36). Também preconiza a *“concepção de uma escola pluridimensional orientada para a prossecução do sucesso educativo”* (1988: 109).

Nesta perspectiva, é essencial que nos questionemos sobre que papéis os *professores* desempenham neste processo que se opera tanto ao nível da construção como da vivência do *currículo*, enquanto executores e transmissores de aprendizagens socialmente pretendidas, pois

“ [...] face aos programas, teriam essencialmente de os passar, de os cumprir com correcção pedagógica. Trata-se portanto de uma relação de execução, com escassa construção ou decisão, e níveis bastante restritos de gestão”(Roldão, 1999 a: 48)

Mas se considerarmos as mudanças operadas na área curricular e na organização dos sistemas e das escolas, as exigências face ao papel do professor alteram-se, passando este a assumir maiores margens de decisão. Face à grande diversidade de situações que vive diariamente, e de acordo com Marques Brites, o docente

“tem de mediar entre as decisões nacionais e as opções da escola, entre as características dos alunos e as metas curriculares da escola, entre o aluno e os órgãos da escola, entre turma e grupo de colegas, etc” (2003: 31).

Neste sentido, e no entender de Zabalza, “os papéis da escola e do professor cruzam-se e complementam-se” (2001: 46). Este autor acrescenta ainda que o currículo é o “*espaço decisional em que (...) a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção*” (2001: 47).

Nesta relação está implícita a inovação e a criatividade pedagógica. Dito de outra forma, um professor inovador e criativo é aquele que é capaz de transformar e pôr em prática ideias próprias (partindo do currículo nacional) e não somente ideias imaginadas por outrem.

Giroux, citado por Branquinho e Sanches, realça que aos professores é dado actuar como

“agentes críticos que se podem mover entre a teoria e a prática de modo a correr riscos, redefinir as suas representações fazendo a diferença, quer para os seus alunos, quer para a sociedade em que estão inseridos” (2000: 147).

Anteriormente referimos a questão da criatividade do *professor*. Com efeito, o sucesso do seu desempenho passa em grande parte pelo envolvimento, pela entrega e inovação que lhe é próprio e pelo facto de se encontrar no cerne da actividade educativa. O *professor* possui uma certa autonomia para o controlo do processo, o que vai permitir ao seu *eu* a possibilidade de assumir uma atitude reflexiva – questão essencial na própria consciencialização do trabalho que desenvolve e como desenvolve.

Nóvoa (1995) refere que a criatividade faz apelo à questão emocional. Quando um *professor* tem a consciência de que está a contribuir para que as “*coisas*” aconteçam, ele sente-se, em certa medida, satisfeito consigo próprio e com mais probabilidade para se entregar e assumir atitudes mais flexíveis e criativas. Com efeito, o *eu* é importante.

Contudo, o *professor* não pode negligenciar o *outro*. É essencial que haja uma sintonia entre o *eu* e o *outro*. A ser assim, é conveniente que o *professor* esteja atento aos seus alunos e a outros aspectos da situação, que podem estar além do seu controlo imediato, nomeadamente os antecedentes familiares, entre outros. Se o professor muda, essa mudança traz outras mudanças. Consequentemente, os alunos, outros professores e as situações são também alvo de transformação.

Ao falar-se de mudança, esta tem de estar adequada ao contexto onde ocorre. As atitudes que o *professor* assume têm de ser apropriadas ao meio onde actua, têm de transmitir o que pretende e devem ser apreendidas pelo outro correctamente. O *professor* deve estar culturalmente sintonizado com os alunos.

Segundo Nóvoa (1995), associado ao factor *criatividade* está a *imaginação*, ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro e de experimentar interacções antes de serem aplicadas na prática. Todo este processo passa pela *reconstrução*, *adaptação*, *flexibilização*, assim como pela disponibilidade para a improvisação e experimentação.

Estas palavras reflectem o seguinte: o *professor* joga com as características sociais, as ideias dos alunos, explorando as diferentes oportunidades com um objectivo em mente e que pode ser alterado quando passar à concretização dessas ideias.

É neste sentido que ao pensarmos a profissão docente, pensamos em *currículo*. Este constui, com efeito, o instrumento de trabalho diário dos *professores* e é com os alunos que o professor desenvolve, partindo do conjunto de características que o seu público apresenta. Logo, compete a estes agentes educativos a promoção, nos alunos, das aprendizagens necessárias que suportam várias dimensões: “(...) *social, processual, cognitiva, científica, técnica, estática, entre outras*” (Roldão, 2000: 15).

No entender desta autora, estas são as aprendizagens que se devem incutir nos aprendentes e que definem o conceito de currículo.

No paradigma de racionalidade técnica, a relação entre os *professores* e *currículo* baseia-se na execução, na implementação do documento oficial, centralmente definido por equipas de autores nomeadas para esse efeito.

Aos professores competia-lhes a sua aplicação e cumprimento, na sua totalidade, com a devida correcção pedagógica. Por outras palavras, os professores executavam os programas, “*com escassa construção ou decisão*” (Roldão, 1999a: 48), onde predominava um nível muito reduzido de gestão, tendo em conta o público escolar a quem o ensino se destina. Neste paradigma não abundava nem havia espaço para a criatividade do professor.

Mas com as mudanças operadas e que ainda decorrem ao nível do *currículo* e organização das escolas, os *professores* têm de adoptar outro tipo de atitudes face ao *currículo*.

Estando perante uma diversidade crescente de alunos cada vez mais heterogéneos, os *docentes* têm de decidir e agir de acordo com as circunstâncias, com as situações reais do seu dia-a-dia profissional, organizando e recorrendo ao conhecimento científico e educativo. Compete, pois, aos *professores* mudar a postura de *executores* para *decisores* e *gestores* da dimensão nacionalmente instituída, exercendo a actividade que lhes é própria – “*ensinar, isto é fazer aprender*” (Roldão, 1999a: 48).

Esta *decisão* e *gestão* curricular passa pelas diferentes adaptações. Dito de outra forma, o *currículo* pode ser construído partindo de uma *diferenciação, adequação* e

flexibilização. Neste contexto, o *professor* aparece como *co-construtor* do *currículo*, ou seja, partindo de dimensão instituída, adapta-a, reformula-a, individualiza-a pelo (s) caminho (s) indicado (s) para os seus alunos. Ou seja, estamos a referir-nos ao *conceito de currículo crítico-reflexivo*.

Sendo os professores intervenientes/actores educativos de quem depende a concretização e a aplicação do currículo como dimensão instituída (definido a nível nacional), um dos papéis dos docentes é precisamente a gestão desse mesmo currículo.

Os docentes confrontam-se com a necessidade de gerir um currículo formal, não de uma forma passiva, isto é, trabalharem, aplicarem o *currículo* tendo em conta as características, os perfis, os ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos. A ser assim, terão de passar pelas dimensões da *reconstrução*, da *diferenciação* e da *adequação*.

Por outro lado, é do nosso conhecimento as limitações resultantes do modelo nacional de currículo, onde existem áreas abertas a uma gestão mais autónoma, mais criativa, mais activa, nomeadamente a *construção do currículo*.

Anteriormente foram referidos os termos *reconstrução*, *diferenciação* e *adequação* curricular. É crucial definir como essa gestão é realizada pelos professores nas seguintes dimensões:

- *Reconstrução curricular* – trata-se de reajustar, reconstruir o currículo à situação com que os professores se deparam nas suas vidas profissionais. Tal implica redefinir, estabelecer prioridades, níveis de trabalho e sequências adequadas (objectivos, conteúdos e conceitos das propostas do currículo nacional), atendendo às características da turma. O próprio Decreto-Lei nº 6/2001 refere, na parte introdutória do documento, que:

“de todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular”.

Ainda no âmbito do mesmo Decreto-Lei:

“as escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente”.

- *Diferenciação curricular* – implica a diferenciação de estratégias e ritmos de trabalho tendo em linha de conta as já referidas características dos alunos

individualmente ou em grupo, de modo a “*permitir a coexistência de diversas actividades dirigidas para objectivos de aprendizagem comuns*” (Roldão, 1995: 19-20). Significa, também, diferenciar as opções de cada escola, uma vez que o público que as frequenta varia de escola para escola, diferenciar os projectos curriculares das turmas, assim como os modos de ensinar e planear o trabalho. O essencial é que haja uma articulação entre o modo de diferenciação e a aprendizagem que se quer, com sucesso, para cada aluno.

- *Adequação curricular* – (relacionada com a diferenciação curricular) trata-se de ajustar, articular o currículo com as características psicológicas e outros contextos dos alunos, ao modo como eles aprendem. De um modo geral, pretende-se que a aprendizagem “*ocorra e seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora*” (Roldão, 1999a: 53). Dito de outra forma, adequa-se algo a alguém.
- *Construção do currículo* – a este nível os professores criam o currículo, tendo como exemplo a Área Escola e a Área Projecto, ou a elaboração de trabalhos/projectos diversos que podem partir de uma ou mais disciplinas, ou o desenvolvimento de actividades educativas extracurriculares (visitas, clubes, etc.). Para isso, os professores elaboram o processo curricular na sua globalidade – objectivos a atingir, conteúdos a leccionar, estratégias a implementar e finalmente a avaliação.

Compete, pois, ao *professor* o papel de *gestor* do processo de *desenvolvimento curricular*, assumido com criatividade e *articulação*, baseado nas linhas orientadoras anteriormente definidas. Quando a iniciativa de um professor apresenta resultados que superam positivamente as expectativas, o seu sucesso é o resultado desse envolvimento, da sua entrega.

A ser assim, o professor deve assumir “*o currículo como uma unidade integradora do que se quer fazer aprender a todos os alunos de forma eficaz*”, isto é, “o professor não pode mais entender-se como o detentor de uma espécie de propriedade solitária de uma disciplina” (Roldão, 1999a). Ainda segundo a mesma autora:

“trata-se sim de equacionar os saberes específicos em função de finalidades curriculares e de articulá-las num projecto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas. O papel de decisor e gestor do processo curricular toma-se assim um definidor essencial da profissionalidade docente” (Roldão, 1999 a:39).

Se considerarmos metaforicamente esta actuação com o mundo artístico, mais concretamente, com a pintura e mesmo a música, cujo resultado final é a conjugação de

cores (no caso da pintura), de instrumentos e notas musicais (no caso da música), o resultado final é uma obra de arte que reflecte, transmite algo que pode ser belo esteticamente, agradável à visão e ao ouvido.

O mundo educativo pode também ser encarado como um mundo artístico próprio, cujos intervenientes são distintos, mas onde existe também espaço para a criatividade, para a imaginação, para a experimentação e para a reconstrução de algo que se pretende.

Se os *professores* pensarem curricularmente, assumindo uma postura reflexiva e analítica face à sua prática do quotidiano e percebê-la como um campo de saber próprio a desenvolver e a aprofundar, o currículo instituído centralmente não será trabalhado e muito menos encarado como um normativo que se deve executar. É necessário, pois, gerir, isto é, redefinir, hierarquizar e priorizar os objectivos, adoptar e sequenciar.

Se nos reportarmos ao que Zabalza preconiza, dá-se assim uma conversão gradual do currículo num projecto integrado de escola, para atender às necessidades sentidas em cada escola.

Nesta perspectiva enquadra-se a função do DT que deve *articular, coordenar e dinamizar* as diferentes dimensões da gestão curricular. Esta questão será desenvolvida no capítulo II.

CAPÍTULO II O DIRECTOR DE TURMA E A ARTICULAÇÃO CURRICULAR

1. Noção de articulação curricular

Um dos conceitos centrais deste nosso estudo é o de *articulação curricular* (ao nível do ensino das línguas no 3º ciclo do Ensino Básico), sobre o qual pretendemos tecer algumas considerações.

Como refere Serra, não é fácil encontrar na literatura da especialidade uma definição objectiva e clara de articulação curricular, recorrendo a autora a um dicionário de língua portuguesa onde encontra a seguinte definição de articulação: “*ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina*” (Costa e Sampaio e Melo, s/d:10).

Segundo a mesma autora, se entendermos o sistema educativo como “*uma máquina e os diferentes níveis educativos como peças dessa máquina, articulação curricular poderia entender-se como os pontos de união entre os ciclos*” (2003: 103), logo entre os diferentes anos de escolaridade de cada ciclo, e no caso concreto deste estudo, das línguas no âmbito do 3º ciclo do Ensino Básico. Por outras palavras, trata-se, neste caso, de encontrar mecanismos que conduzam à transição entre os anos de escolaridade (7º, 8º e 9º).

O desenvolvimento de processos / mecanismos de articulação curricular pressupõe relações de proximidade, *pontos de união* entre os docentes de uma instituição escolar. Dito de outra forma, o *contacto*, a *colaboração* e a *cooperação* entre os docentes permitem a promoção da continuidade e possibilitam ainda uma atitude mais positiva e autónoma do aluno no seu percurso ao longo da escolaridade obrigatória.

O programa de *Gestão Flexível do Currículo*, a implementação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e a criação de Agrupamentos de Escolas (Decreto-Lei nº 115 A/98) favoreceram em grande medida essa ligação, isto é, contribuíram para o acelerar dos processos tanto de flexibilidade como de articulação curricular.

No entender de Costa, Ventura e Dias,

“[...] o novo modelo de gestão curricular vem também ampliar as margens de autonomia das escolas, dando sequência e acrescentando conteúdo a outras medidas que têm sido tomadas no sentido de introduzir progressivamente maior flexibilidade num sistema de forte tradição centralista” (2002: 66).

Neste pressuposto, o agrupamento do Ensino Básico em três ciclos parece ser uma resposta para atender à sequencialidade quer educativa quer curricular da escolaridade

obrigatória. Para isso, é necessário que todos os níveis de ensino se envolvam nos projectos que são organizados nas escolas e / ou nos agrupamentos.

É corrente falar-se em flexibilizar, adaptar, adequar o currículo às características de cada escola, de cada turma e, por conseguinte, de cada aluno que ela integra. No entanto, quando se fala de articulação curricular associa-se este conceito à diferenciação, mais especificamente às características psicológicas dos alunos. A tal associação está inerente o facto de os professores se colocarem no lugar dos alunos e perceberem os seus mecanismos cognitivos, culturais, afectivos e estabelecer/definir estratégias adequadas a esses perfis.

Na perspectiva de Roldão (1999b), o que se pretende, com a adequação, é que a aprendizagem seja significativa e que tenha sentido para quem a recebe. É encontrar os pontos de contacto, de união entre as diferentes disciplinas. Assim, articular o currículo é adaptá-lo aos contextos regionais e locais, vertical e horizontalmente.

Associado à temática da *articulação curricular* surge o conceito de *continuidade educativa*, embora estes conceitos sejam distintos. Serra faz uso de uma metáfora utilizada por Dinello (1987) para clarificar os conceitos de continuidade e articulação:

“ao imaginarmos uma fila comprida de carruagens de um comboio. Ao longe dá a sensação de uma única unidade que se desloca de uma forma contínua. Mas, para o comboio se deslocar, necessita que, entre cada uma das carruagens, exista um engenho móvel que assegure um relacionamento do conjunto e uma relativa autonomia das partes diferenciadas que os constituem” (Serra, 2002: 104).

Com efeito, sem esse engenho é (poderá ser) difícil assegurar e garantir a *articulação curricular* entre os diferentes ciclos, consequentemente entre as diferentes disciplinas, entre as línguas (já que constitui uma das temáticas em análise), como uma ideia de trajectória crescente e de desenvolvimento ao nível cognitivo e de maturidade global pessoal.

Deste modo, a continuidade educativa parece ser

“uma percepção exterior do fenómeno, enquanto que numa observação mais profunda se compreende a necessidade de uma articulação para o maior aproveitamento dos ciclos, certamente ligados, mas intrinsecamente diferenciados. Na visão da continuidade aparece uma imagem do produto objectivado, na articulação é o processo que se dimensiona” (Serra, citando Dinello, 1987: 60).

Daqui depreendemos que a continuidade educativa deva existir desde a educação pré-escolar. Podemos também entender que essa continuidade deve prolongar-se pelos três ciclos do ensino básico, logo entre as diferentes disciplinas, mais concretamente as

línguas. Para isso, é necessário uma articulação que permita e favoreça um crescimento apoiado e sustentado que envolva todo o tipo de actividades (lúdicas e criativas) contribuindo para uma aprendizagem mais sistematizada e sólida.

Atente-se nas palavras de Ferreira (2001: 149), cuja reflexão é baseada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86):

“Ao falarmos de sequencialidade, tomamos este termo a partir da própria Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se diz que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva (artº 8º, 2), que os objectivos específicos de cada ciclo integram-se nos objectivos gerais do ensino básico (artº 8º, nº 3) e que cada ciclo tem a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”(artº 8º, nº 2).

Subjacente às noções de continuidade e articulação estão os conceitos de *educação* e de *ensino*. No entender de Serra, estes dois conceitos “caminham a par”, no entanto não são semelhantes e muito menos seguem as mesmas orientações pedagógicas.

Segundo Dinello (1987), enquanto a educação se refere a um processo de aquisição de valores, o ensino é um sistema organizado cujo objectivo é fazer passar um conjunto de conhecimentos típicos de uma determinada sociedade e que entende como sendo essenciais num dado momento histórico. São termos que, embora distintos, acompanham-se num percurso de formação académica e global, seguindo regras pedagógicas diferentes.

Tal como já fomos referindo ao longo deste ponto, a articulação não se limita apenas ao nível vertical, ou seja, entre ciclos. Ela também deve situar-se a nível horizontal, entre as disciplinas, logo entre os conteúdos programáticos. A esta forma de trabalho articulado poder-se-á chamar *“trabalho de conexão entre diferentes partes, enquanto que a continuidade se traduz simplesmente no assimilar de uma parte em relação à outra, não ocorrendo necessariamente articulação”* (Marques, 2002: 107). A questão reside, portanto, na confirmação ou não dessa continuidade através da articulação das especificidades de cada ciclo que terá de ser garantida pelo modo de trabalho dos docentes. Dito de outra forma, é necessário que haja uma exigência de uma postura docente diferente, assim como uma planificação diferente e específica. Como refere Ferreira:

“ a existência de continuidades e de rupturas ao longo do ensino básico, ora de 9 anos, que se pretende perspectivado numa linha de unidade

global, poderá ser equacionada sob múltiplos eixos, nomeadamente o tipo de ensino, a tipologia dos estabelecimentos de ensino, os modelos de formação de professores, os modos de organização e funcionamento das escolas” (2001: 149).

Se nos reportarmos ao enquadramento legal da questão da articulação curricular, teremos uma melhor percepção sobre esta temática.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo ressalta o princípio de que

“a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico” (artº 8º).

Por sua vez, Ferreira refere *“as lógicas curriculares diferentes e contraditórias no ensino básico”* em termos de objectivos, estruturas curriculares e programas:

“Dada a estrutura dos programas de ensino, poderemos dizer que estamos perante dois tipos de programas. De um lado os programas do 2º e 3º ciclos do ensino básico, constituídos por uma estrutura comum aos dois ciclos. Do outro lado, temos os programas do 1º ciclo, com estruturas não só diferentes das dos ciclos acabados de referir, como também entre as componentes curriculares deste ciclo do ensino básico. Destes dados é legítimo inferir que estamos perante um ensino básico com duas lógicas diferentes” (2001: 202).

Relativamente ao Decreto-Lei nº 115A/98, de 4 de Maio - *Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas* - o seu preâmbulo deixa antever a preocupação da sequencialidade e articulação entre os diferentes ciclos do ensino básico, nomeadamente no âmbito dos agrupamentos de escolas, dado que se refere aos *“projectos pedagógicos comuns à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos (artº 6º)*. O artº 35º refere-se, na sua totalidade, à articulação curricular. Nele lê-se o seguinte:

*“1- Na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1º ciclo.
2- Nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.
3- Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram”.*

Posteriormente estas estruturas curriculares foram regulamentadas através do Decreto-Lei nº 10/99, de 21 de Julho, onde no 3º artº se faz novamente alusão ao papel da articulação curricular:

“A articulação deve promover a cooperação entre os docentes da escola ou do agrupamento de escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicos dos alunos”.

Se analisarmos os documentos legais mais recentes da Gestão Flexível do Currículo, encontramos o Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, referindo no ponto 4.5 que:

“As áreas de Estudo Acompanhado e de Projecto Interdisciplinar são asseguradas por equipas de dois professores da turma, devendo garantir-se uma representação que viabilize a articulação de diferentes saberes disciplinares”.

Partindo desta citação, podemos concluir que compete a estes dois professores garantir a articulação de saberes dos vários conteúdos disciplinares, sempre em colaboração com todos os docentes do conselho de turma.

Esta problemática da articulação é ainda debatida, mais recentemente, no diploma sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Logo no preâmbulo, é referida a

“[...] necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens”.

Esta mudança não é apenas visível ao nível do enquadramento legal. As novas áreas curriculares não disciplinares, criadas no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico – *Área de Projecto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica* – são apresentadas como espaços onde se pode dar ênfase à articulação curricular que, juntamente com as áreas curriculares disciplinares, têm como finalidade *“a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”* (artº 3º, alínea c).

Abrantes (2001) refere que *“as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos”* (p. 36). Nesta perspectiva, a escola tem de se assumir como um espaço onde a educação para a cidadania pode ser privilegiada e onde se integram e articulam experiências de aprendizagem, que variam de aluno para aluno consoante as vivências e experiências de cada um, que são diversas.

Não se tratando de áreas disciplinares curriculares propriamente ditas já que *“não partem da definição prévia de um programa ou um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou um grupo de disciplinas”* (Abrantes, 2002: 11), elas assumem-se como áreas transversais, uma vez que atravessam todas as disciplinas e áreas curriculares. Acrescenta-se o facto de possuírem um carácter integrador por incluírem diferentes tipos de saberes. Consequentemente, favorecem e promovem a articulação curricular nas diversas disciplinas constituintes do currículo nacional, conforme se pode verificar no preâmbulo do mesmo Decreto-Lei. Estas áreas *“devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas [...] e constar explicitamente do projecto curricular de turma”* (idem).

O Projecto Curricular de Turma, por sua vez, é também um espaço favorável à *articulação curricular*, conforme se pode ler no artº 2º, ponto 4:

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional [...] são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos”.

Ainda no âmbito do mesmo Decreto-Lei, no artº 3º alínea c), relativamente aos princípios orientadores, é referida a

“existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

Daqui se pode depreender que existe a preocupação em garantir uma sequencialidade vertical, isto é, entre os três ciclos do ensino básico, apelando à articulação de saberes nas áreas curriculares disciplinares e nas não disciplinares. A responsabilidade dessa promoção é do professor titular da turma em colaboração e co-responsabilização com os docentes do conselho de turma, para o caso do 2º e 3º ciclos.

Para a implementação do currículo nacional e do projecto curricular de escola – adequado ao contexto escolar efectivo - surge a necessidade de elaborar um projecto curricular de turma. Este deve obedecer aos nove princípios orientadores da organização e gestão do currículo, conforme se pode ler no artº 3º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

2. Articulação ou Desarticulação na Escola?

Se tivermos em conta o discurso educativo actual que aponta para a *colaboração* e *colegialidade docente*, assim como para a constante *articulação* entre as diferentes áreas curriculares disciplinares, a investigação sugere-nos que o espírito que reina entre a classe docente é o *individualismo*. Desta forma, este aspecto não pode ser descurado.

Partindo de diversos estudos realizados no âmbito desta temática, muitos autores reconhecem que o *individualismo* e o *isolamento* profissional dos professores constituem uma marca da sua vida profissional. Embora a cultura profissional docente não constitua a temática central desta investigação, este assunto pode servir como forma de justificar a articulação ou a não articulação curricular no âmbito das línguas no 3º ciclo do ensino básico.

Relativamente a autores estrangeiros socorremo-nos de David Hargreaves (1982); Hargreaves & Fullan (1992); Andy Hargreaves (1992; 1996; 1998).

2.1. O individualismo e isolamento entre os docentes

Como referimos, a maioria dos autores reconhece a predominância do *individualismo* e do *isolamento* entre os docentes. Se atendermos às mudanças que se vêm a operar no ensino, elas também passam pela forma como os professores organizam e elaboram o seu trabalho. No entanto, alguns autores afirmam que esta cultura, largamente marcada pelo trabalho individual dos professores, prevalece ainda, apesar dos múltiplos esforços no sentido de a transformar.

Para a eficácia e desenvolvimento da escola, bem como para o desenvolvimento profissional dos docentes, as escolas devem assumir um sentido de missão, segundo defende Hargreaves (1998). Este autor refere que “*as missões desfazem as incertezas do ensino*” (1998:183), que podem conduzir a sentimentos de culpa, pondo em causa os objectivos comuns dos professores. Se houver uma construção de finalidades comuns e sendo todos os docentes da opinião que essas finalidades podem ser atingidas, estão a contribuir para a eficácia dos mesmos no sentido de melhorarem o sucesso dos alunos. É essencial que haja empenho, motivação, confiança e trabalho para, deste modo, se conseguir o aperfeiçoamento. No entanto, existem sempre aqueles que questionam, que não concordam e que duvidam. Na perspectiva do autor já citado, trata-se de *heresia*, isto é, não aceitar uma determinada ideia.

A heresia pode menosprezar a seriedade, a credibilidade pessoal que põem nas ideias. Citando Hargreaves, “os *heréticos não são simplesmente discordantes ou desagradáveis: são também pessoalmente defeituosos*” (1998: 183). Estas pessoas distinguem-se dos outros pelas características/qualidades ou defeitos que apresentam, nomeadamente a maldade.

Sendo a cultura do *individualismo* apontada como uma das mais proeminentes “*heresias da mudança educativa*” (Hargreaves, 1998), deve-se evitar, segundo o mesmo autor, “a insensatez de presumir que todo o individualismo dos professores é perverso” e que a colaboração e colegialidade são a “*panaceia*” para todos os males do ensino.

A cultura do *individualismo* docente é um fenómeno social e cultural bastante complexo por possuir múltiplos significados, não obrigatoriamente negativos.

Neto-Mendes (1999) faz referência a dois contributos: o político e o psico-sociológico. Numa perspectiva política, o individualismo pode até ser confundido com neo-liberalismo por apelar ao desenvolvimento da iniciativa privada e que implica uma redução do poder do Estado. Do ponto de vista psico-sociológico, a cultura do individualismo pode ser considerada como forma de não aceitar qualquer compromisso com o meio social em que está inserido. E a tendência é “refugiar-se” nos comportamentos individuais, dando espaço ao egoísmo, impedindo que o altruísmo vigore.

O individualismo docente surge, assim, associado ao facto que os professores planificam e leccionam isoladamente. Dito de outra forma, cada professor, por si só, selecciona, define e organiza a sua actividade.

Numa perspectiva organizacional, esta atitude pode constituir um factor inibidor do desenvolvimento profissional dos docentes e, consequentemente, impedir a implementação da inovação, da mudança educativa. O individualismo constitui uma ameaça e até mesmo uma barreira ao desenvolvimento profissional, à mudança e ao desenvolvimento de objectivos educativos partilhados.

O *individualismo* dos professores (Hargreaves, 1998: 185) surge associado a três rótulos que se aproximam em termos de significado:

- individualismo docente “*teacher individualism*”
- isolamento docente – “*teacher isolation*”
- privatismo docente – “*teacher privatism*”

Apesar das semelhanças, as diferenças também prevalecem, já que o isolamento dos professores nem sempre é sinónimo de *individualismo*, como teremos oportunidade de constatar posteriormente.

São múltiplos os sentidos associados ao conceito de individualismo, mas Hargreaves (1998), nos seus estudos, apresenta com frequência dois tipos de explicação para os factores que fomentam o individualismo. Tradicionalmente, este conceito está associado a ansiedade e à necessidade de autodefesa, em virtude dos insucessos inerentes à profissão dos docentes que advêm da incerteza do seu trabalho. Numa outra perspectiva, o individualismo não se encontra relacionado com fraqueza pessoal, mas antes como uma consequência das condições reais de trabalho que diariamente enfrentam e vivem.

Um outro autor, David Hargreaves (cf. 1982), numa investigação, vem reforçar a ideia de que o *individualismo* está associado a uma patologia, ou seja, a uma deficiência que tem infectado a cultura docente.

Hargreaves (1998) suportando-se de um estudo realizado por Rosenholzt, nos EUA, refere que os professores estão pouco receptivos à ideia de partilha, de ajuda e quando esses momentos ocorrem, não vão além da partilha de materiais. O mesmo se verifica ao nível da planificação e da resolução de problemas. Os professores continuam a não privilegiar o espírito de abertura com os colegas, por exemplo, no que ao tratamento de questões disciplinares diz respeito.

Não obstante o ponto de vista apresentado, sendo ou não característica das suas personalidades, ao que parece, os professores continuam a manifestar interesse e preferência pela concretização das suas funções isoladamente, por uma questão de comodidade, de receio de se exporem aos colegas, ou porque é mais confortável estar perante um público mais jovem, que são os alunos, dentro da sala de aula. A reiterar esta posição, recorremos a uma citação de Pereira:

“também não se pode negar que a insegurança e os comportamentos defensivos, bem como o medo de serem observados e avaliados possa levar a muitos professores a permanecerem em segurança nas suas salas de aula” (2002: 24).

Por outro lado, o individualismo pode operar-se como uma condição do local de trabalho. Neste contexto, o individualismo é encarado como uma economia racional de esforço e uma organização de prioridades com o intuito de satisfazer as necessidades de um determinado ambiente de trabalho marcado pela pressão e constrangimento.

Alguns autores referem que a questão do isolamento físico dos professores emana de outros aspectos que não a do local e das condições de trabalho. Temos como referência Flinders (1988, cit. Por Hargreaves, 1998), que apresenta outros pontos de vista do individualismo docente, e que se tocam com as posições apresentadas por Hargreaves:

- o *individualismo* enquanto *estado psicológico* e que tem a ver com as características psicológicas do professor;
- o *individualismo* como *condição ecológica* – as escolas podem propiciar o isolamento físico dos professores;
- o *individualismo* como *estratégia adaptativa*.

O mesmo autor advoga a última perspectiva, já que, em muitas situações, os professores “recorrem” ao isolamento para rentabilizarem recursos ocupacionais escassos:

“O isolamento é uma estratégia adaptativa porque protege o tempo e a energia que são requeridos para satisfazer exigências imediatas ligadas à instrução” (Flinders, (1988) cit. por Hargreaves, 1998: 191).

A ser assim, o *isolamento* pode ser considerado como uma auto-imposição por parte dos docentes para, desta forma, dar cumprimento mais eficazmente às actividades e funções inerentes à acção educativa. Neste sentido, o individualismo surge como uma estratégia sensata de adaptação ao local de trabalho e à rentabilização de tempo.

No entanto, um outro tipo de condições é apresentado por MacTaggart (1989), podendo exercer alguma influência no facto de o individualismo persistir na carreira docente. A partir de um projecto realizado na área da educação estética que foi pensado para promover a colaboração entre professores, o autor constatou que a ausência de incentivos à colaboração radicavam num sistema cujos princípios tinham uma base de racionalidade burocrática (cf. Pereira, 2003). Deste estudo conclui-se que a estandardização dos currículos e dos manuais escolares contribuiu para o desincentivo ao trabalho em conjunto entre os docentes, já que controlava e limitava o papel do professor ao nível da gestão do currículo das diferentes disciplinas.

No entender de Hargreaves (1998), o individualismo e o isolamento têm consequências negativas e que devem ser eliminadas, contudo não são questionados: *“o individualismo é essencialmente tido como uma fraqueza e não como uma força: um*

problema e não uma possibilidade; algo que deve ser removido e não respeitado” (1998: 192).

Se partirmos do pressuposto que o individualismo resulta de condicionalismos e constrangimentos organizacionais complexos, é a esse nível que se deve actuar para combater esta forma de estar no mundo educativo.

Embora o mesmo autor defenda que o individualismo na classe dos professores esteja relacionado com práticas pouco enriquecedoras ou fracas, com deficiências dos professores e atitudes que necessitam ser mudadas, este redefine as suas causas baseado num estudo sobre o tempo de preparação, e apresenta três factores gerais do individualismo:

- o *individualismo constrangido*, que ocorre quando os professores realizam o seu trabalho sozinhos (ensinam e planificam) por uma questão de constrangimentos administrativos, impedindo o desenvolvimento de culturas colaborativas. Destacam-se os estilos de administração não envolventes; estruturas escolares cujas características arquitectónicas são do tipo celular; escassez e baixa qualidades dos espaços físicos para desenvolver o trabalho colaborativo; as escolas encontram-se com excesso de pessoas e por conseguinte existe a dificuldade de organizar horários que promovam o trabalho em conjunto;
- o *individualismo estratégico*, em que o professor é da opinião que este tipo de trabalho representa num investimento mais eficaz quer de tempo quer de energias. Existe um conjunto de factores que levam os docentes a defenderem esta ideia, nomeadamente a sua dedicação profissional, as crescentes pressões e expectativas da comunidade face à escola que levam a que a acção do professor se centre mais ao nível micro do que no trabalho colaborativo.
- o *individualismo electivo* verifica-se quando o professor opta conscientemente pelo trabalho individual, pois ele prefere estar e actuar desta forma. Hargreaves (1998) destaca três aspectos: *a atenção pessoal, a individualidade e a solidão*.

Refere-se, ainda, ao individualismo como atenção pessoal, apresentando noções que *“se aproximam da atenção, do sentimento de propriedade possessivo e protector”* (Pereira, 2003: 26). Neste sentido, existem aspectos que estão relacionados com o individualismo, como a preocupação pessoal com os seus alunos, o sentimento de propriedade e de controlo.

Ao abordar os termos individualismo e individualidade, Hargreaves distingue-os, indicando que o primeiro faz referência à anarquia e atomização social, enquanto o segundo traduz independência e realização pessoal.

O mesmo autor, ao aludir ao individualismo e à solidão, distingue solidão de isolamento. O último termo é encarado como um estado conotado de forma negativa e é permanente. A solidão, por sua vez, é um estado temporário que favorece a reflexão pessoal. A ser assim, pode ser vista como uma qualidade.

A título de conclusão, embora o individualismo apresente uma conotação negativa, não devendo, por isso, persistir no modo como os docentes exercem as suas funções, ele resulta também de uma opção livre por parte do professor. Por outro lado, existem características positivas e que são reconhecidas pelos docentes, nomeadamente a atenção pessoal, a individualidade e a solidão, devendo ser respeitadas quando se pretende introduzir mudanças nas formas como os professores trabalham.

2.2. *Da Noção de Colaboração e de Colegialidade*

A organização do trabalho dos professores nem sempre pode ser caracterizada pelo individualismo e isolamento. Existem outras formas de culturas docentes que evidenciam o trabalho em equipa e as interações entre professores (cf. Pereira, 2003: 27), entre as quais salientamos a colaboração e a colegialidade.

Para Hargreaves (1998), na investigação no âmbito educacional, a colaboração e a colegialidade são formas de estar na profissão docente muitas vezes apresentadas como contexto que permite a reflexão pessoal e como um reforço essencial à inovação. Elas favorecem o desenvolvimento das escolas e dos professores e assumem um lugar importante nas políticas da mudança.

De seguida procuraremos definir os conceitos de colaboração e colegialidade, apesar de existir alguma ambiguidade subjacente a estes termos que pode constituir impedimento ao seu desenvolvimento no contexto de trabalho.

Ainda na perspectiva de Hargreaves (1998), um dos principais problemas relativos à colaboração e à colegialidade tem a ver com as dificuldades subjacentes ao seu significado, pois são abordadas como se fossem totalmente entendidas. Estes dois conceitos podem assumir formas distintas com impactos variados no campo educativo.

De acordo com Sarmiento, “*a colegialidade tem múltiplas faces correspondentes a distintos sentidos político-pedagógicos da sua concretização*” (1998: 534).

Várias são as formas de colaboração existentes na prática, diferindo umas das outras em termos de natureza, grau de interdependência e de cor-responsabilidade que surgem entre os docentes. Essas formas de colaboração são:

- a planificação em colaboração
- o treino com pares
- o diálogo profissional
- a investigação-acção em colaboração
- as reuniões
- a conversa informal sobre os alunos na sala dos professores
- as atitudes informais de convívio
- a ajuda entre os colegas
- os conselhos relativos a determinadas acções educativas

Se nos reportarmos ao que Nias et al (1989) advogam, para além das diferentes situações anteriormente descritas, não existem outras actividades que aproximem os docentes na organização dos trabalhos no âmbito do desempenho das suas funções. Para estes autores, o que define as culturas de colaboração é um conjunto de qualidades, de atitudes e comportamentos próprios do seu dia a dia profissional.

Little refere que a colaboração e colegialidade podem apresentar significados diferentes, assumindo, deste modo, uma posição crítica em relação a alguns deles. Esta autora considera que entre os investigadores no ramo da educação, a expressão colegialidade tem-se mantido “*conceptualmente amorfa e ideologicamente optimista*” (1990: 509). Faz ainda referência ao facto que a concepção de *colegialidade* vai para além do “*dar-se bem*” ou de “*trabalhar em conjunto*”.

Para desenvolver esta nova concepção, faz-se a distinção entre formas *fortes* ou *fracas* de intercâmbio comunicacional entre colegas, referindo também como cada uma exerce influência sobre o conteúdo dessas interacções, que são típicas do campo do ensino. As formas *fortes de colegialidade* são diferentes das formas *fracas*, dado o grau em que inferem obrigações recíprocas, pois *expõem “o trabalho de cada pessoa ao escrutínio das outras e exigem, toleram ou recompensam a tomada de iniciativas em questões ligadas ao currículo e à instrução”* (Little, 1990: 511-512).

A ser assim, o ideal é haver um *continuum* provisório, no entender da mesma autora. Ele é apresentado em quatro tipos ideais de relações colegiais que se distinguem quer na frequência quer na intensidade da interacção que fomentam. São eles:

- *Contar histórias e procurar ideais.* Aqui as trocas são casuais, assumindo um carácter informal. Segundo Little, esta concepção de *colegialidade* pode permitir o desenvolvimento de algumas formas de *individualismo*, já que “*serve para sustentar, mais do que para alterar, os padrões de prática independente*” (1990: 515).
- *Ajuda e apoio.* Aqui a *colegialidade* é vista como “*a disponibilidade imediata de ajuda e apoio mútuo*” (Lima, 2000: 515). No entanto, e partindo da opinião de Lima (idem) com a qual nos identificamos, muitas vezes quando se recorre a um colega para aconselhamento, isso é interpretado como uma acção de incompetência. Esta forma não é prática corrente nas escolas.
- *Partilha.* Este nível de *colegialidade* inclui “*a partilha rotineira e habitual de materiais e de métodos de ensino ou a troca aberta de ideias*” (Little, 2000: 518). Porém, Little atesta que esta *partilha* pode variar a nível da forma e das consequências, uma vez que os professores “*tanto podem revelar muito, como pouco, do seu pensamento através dos materiais e ideias que partilham*” (p. 518).
- *Trabalho conjunto.* Little restringe o termo colaboração a esta forma de interagir com os colegas. A este nível situam-se

“os encontros entre os professores que assentam na responsabilidade partilhada pelo trabalho de ensinar, nas concepções colectivas de autonomia, no apoio à iniciativa e liderança dos professores em matéria de prática profissional e nas afiliações de grupo que se baseiam no trabalho profissional” (2000: 519).

Little (2000) afirma que esta é a única forma de *colegialidade* existente nas escolas. Este estudo é importante para percebermos a frequência com que os professores se envolvem em interacções, no âmbito das mais diversas áreas do seu mundo profissional. Mas se tivermos em linha de conta o que Lima (2000) afirma, não existem critérios claros ou dados empíricos que definam os diversos graus de intensidade que a *colegialidade* assume no ensino.

Hargreaves (1998) tem uma perspectiva diferente quanto às formas de trabalho colaborativo desenvolvido pelos docentes. Este autor apresenta uma distinção central, tendo por base o tipo de controlo e intervenção administrativa exercida em cada caso. Seguidamente, passaremos a esclarecer a distinção realizada pelo autor entre culturas

de colaboração e colegialidade artificial, pois esta parece apresentar um conjunto de características que se aproximam da realidade que pretendemos estudar: a articulação curricular no ensino das línguas no 3º ciclo do ensino básico.

Para o autor, nas *culturas de colaboração*, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser:

- espontâneas: partem da vontade dos professores e podem ser apoiadas e facilitadas a nível administrativo;
- voluntárias: não resultam de constrangimentos administrativos ou da coacção, mas antes da percepção que os professores têm do seu valor;
- orientadas para o desenvolvimento: os professores trabalham em conjunto para desenvolver iniciativas próprias ou iniciativas propostas externamente, mas em que eles estão profundamente empenhados;
- difundidas no tempo e no espaço: o trabalho em conjunto não é, na maior parte das vezes, calendarizado e fixado administrativamente. Desenvolvem-se de acordo com a vida profissional dos docentes. Grande parte do trabalho é realizado em encontros informais, que são breves mas frequentes;
- imprevisíveis: os professores exercem algum controlo sobre aquilo que desenvolvem.

No que à colegialidade artificial diz respeito, Hargreaves apresenta os seguintes aspectos:

- regulada administrativamente, por se tratar de uma imposição a nível superior e que exige trabalho em conjunto;
- compulsiva, em que o trabalho em conjunto é obrigatório, como acontece com os sistemas obrigatórios de planificação em colaboração;
- orientada para a implementação, pois os docentes são aconselhados a trabalhar em conjunto, cujo objectivo é a implementação de orientações dadas por terceiros, isto é, por parte dos responsáveis das escolas e dos organismos centrais;
- fixa no tempo e no espaço e que é regulada administrativamente;
- previsível, já que neste aspecto a colegialidade é pensada para produzir resultados. O controlo das suas finalidades e a regulação do tempo e do espaço da sua realização têm tendência para aumentar a sua previsibilidade.

Para Hargreaves (1998), as culturas de colaboração podem ter um carácter limitado e restrito, já que as actividades desenvolvidas pelos professores são seguras e bem definidas, principalmente no que se refere à partilha de materiais e ideias e à planificação conjunta de unidades de ensino de modo rotineiro. No entanto, não existe a garantia de que a sua existência pode conduzir à reflexão dos docentes sobre o valor, a intenção e consequências do trabalho que desempenham. Apesar disso, o autor refere que a colegialidade artificial tem como implicações a inflexibilidade e a ineficiência.

Sanches (2000) apresenta alguns aspectos menos proveitosos da colegialidade imposta ao nível da administração, já que pode funcionar como um instrumento de controlo dos docentes:

“De virtude profissional, a colegialidade transformou-se em mandato administrativo. Originou-se um movimento que a tornou hierárquica, forçada, obrigatória, desvirtuando o que era a sua essência – trabalho criativo em liberdade, iniciativas de participação e sentido de agência profissional” (2000: 50).

Hargreaves (1998) apresenta ainda uma outra linha de análise da *colaboração* e da *colegialidade*, à qual estão subjacentes duas perspectivas sobre as relações humanas: a perspectiva cultural e a micropolítica. Estas perspectivas permitem uma percepção diferente acerca das situações mais comuns nas relações colegiais na classe docente.

Na *perspectiva cultural*, focaliza-se aquilo que é possuído e partilhado nas relações humanas, destacando-se os valores, os hábitos, as normas e as crenças. Enquanto que na *perspectiva micropolítica*, sendo esta menos retratada na literatura da especialidade e na investigação no âmbito da administração educacional, privilegia-se as diferenças mais do que as semelhanças que existem entre os grupos de uma determinada organização. A partir desta explicação pode-se concluir que existem diferenças entre colaboração e colegialidade, sendo que na primeira, as culturas de colaboração na classe docente resultam de processos de formação de consensos, que são facilitadas por uma gestão educativa mais complacente e competente. Do ponto de vista *micropolítico*, a colaboração e a colegialidade emergem do exercício do poder na organização por administradores e pode ser considerada como inconveniente por parte dos docentes. No entanto, ao adoptar uma *perspectiva micropolítica*, podem surgir algumas implicações para a compreensão dos conceitos de colaboração e de colegialidade. Neste sentido, Hargreaves apresenta as seguintes:

- questiona, a título de exemplo, as qualidades proclamadas no ensino em equipa e da colegialidade na sala de aula, quando existem diferenças relativamente a valores e crenças dos professores;
- discute a questão dos direitos do indivíduo face às pressões exteriores, isto é, do grupo;
- coloca em dúvida as situações em que a colaboração passa a ser empenhamento na realização de projectos impostos por terceiros.

Feita esta análise, a abordagem apresentada de colaboração e de colegialidade situou-se mais ao nível microanalítico, ou seja, ao nível das relações dos professores entre si, no âmbito do trabalho. Porém, Smith (1991) faz uma abordagem da mesma temática numa perspectiva macroanalítica. Este autor relaciona a retórica da colegialidade com o pensamento neoliberal e refere que a primeira pode surgir numa perspectiva tecnicista de controlo (cf Pereira, 2003: 34).

A partir da literatura da especialidade nos países anglo-saxónicos, Sanches apresenta outras perspectivas da colegialidade no âmbito das políticas educativas, através das reformas, que passamos a explicitar seguidamente:

a) O interesse na colaboração dos professores não surge por mera casualidade. No entanto, faz parte de uma estratégia mais ampla, cujo objectivo é tornar os professores mais eficientes, em termos de reconstrução política e económica. Smith (1991) confere alguma ironia neste procedimento, uma vez que, se, por um lado, há uma tentativa de convencer os professores e as escolas de que possuem uma grande margem de autonomia e iniciativa local, por outro lado, estes estão expostos a discursos em que se explica os resultados a alcançar e a forma de os conseguir. Tudo isto com o intuito de concretizar finalidades nacionais e atingir competitividade internacional.

b) Por se tratar de um conceito complexo, a colegialidade não se refere apenas às relações humanas. Pode transmitir também a ideia de controlo a nível central sob a aparência de autonomia local.

c) A colegialidade vai para além de uma relação desejável entre os docentes. Existe uma procura dos processos colegiais e cooperativos em termos de política educativa, no sentido da devolução e da localização para reforçar a colegialidade entre os professores. De acordo com esta perspectiva, o autor supracitado faz referência à *colegialidade* como “*quimera da reforma educacional*” (1991: 333).

Se tivermos em linha de conta a opinião de Neto-Mendes, com a qual nos identificamos, podemos afirmar o seguinte:

“Estamos perante dois tipos de retórica: uma, a que podemos chamar intraprofissional, virada para dentro e implicando as relações de colaboração entre os professores, outra burocrática, na medida em que, implícita ou explicitamente, considera a colegialidade um instrumento ao serviço de orientações prescritivas decididas pelo centro” (1999: 215).

Face ao exposto, e tendo como referência o que é preconizado por Hargreaves (1998), podemos concluir que não existe uma colaboração e colegialidade “verdadeira”, mas antes modos distintos de colaboração e de colegialidade com objectivos diferenciados, com resultados diversos, nas culturas docentes. Daqui surge a necessidade de um certo cuidado ao anunciar as qualidades e virtudes das formas de culturas docentes descritas.

Ainda no que à distinção entre *colaboração* e *colegialidade* diz respeito, Neto-Mendes refere que a vivência nas escolas pode resultar de um paradoxo, por vezes de difícil resolução (cf. 1999: 211-220). Talvez se deva ao facto de o trabalho dos professores estar organizado à volta de órgãos colegiais, o que, por um lado, proporciona o espírito de colegialidade, mas por outro lado, dificulta o desenvolvimento de ambientes de colaboração que contrariem as formas de individualismo que persistem em existir. Desta forma, a colegialidade é apresentada como sucessora decretada de tudo o que se relacione com a escola: estrutura, espaço e tempo. Por sua vez, a colaboração é herdeira da cultura. Esta pode coexistir com a colegialidade, mas não se limita a ela.

3. O Desenvolvimento histórico-normativo do cargo de Director de Turma

Nos nossos dias a figura do Director de Turma caracteriza-se como sendo o órgão e a estrutura de gestão intermédia que intervém, em simultâneo, na coordenação pedagógica dos professores de uma turma e na coordenação das actividades que se relacionam com a promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Mas nem sempre existiu este cargo, pelo menos com esta designação. E várias foram as causas e os momentos da evolução do papel do Director de Turma.

A emergência da actual figura do Director de Turma acontece gradualmente segundo as necessidades impostas pela evolução da sociedade portuguesa a nível político, social, económico e cultural. E várias foram as designações atribuídas ao orientador educativo dos alunos: *Director de Classe*, *Director de Ciclo* e *Director de Turma*, e que passaram por diferentes estruturas pedagógicas: *Conselho de Classe*, *Conselho Escolar*, *Conselho de turma*, *Conselho de Directores de Turma*. Operam-se também mudanças a nível normativo, organizacional e estrutural com avanços e recuos.

Para se compreender melhor as mudanças operadas, convém abordar a questão do sistema de ensino e das organizações educativas, desde o início do século, ou mesmo antes, identificando as principais linhas de força, resistências, avanços e recuos, tendo em conta o contexto sociopolítico de cada época.

Esta análise permitirá perceber os momentos paradigmáticos na História da Educação Portuguesa e, por conseguinte, as consequências nos modelos de gestão no Ensino Básico e Secundário.

Os modelos pedagógicos instituídos no nosso país espelham a estrutura administrativo-organizacional em vigor, caracterizada pela uniformização, dada a dependência da escola portuguesa ao Estado, a partir da secularização e estatização do sistema educativo no século XVIII.

A Educação recebe um forte impulso na transição do século XIX para o século XX. Nesta altura dá-se um alargamento da área de influência aos vários níveis da sociedade portuguesa. O Estado deixa de assumir uma atitude passiva, tornando-se, deste modo, mais responsável e activo.

A educação ministrada assemelha-se com “educação escolar”, isto é, há um aumento da procura social da educação. Esta procura obriga a que haja mudanças a nível organizacional para dar resposta ao elevado número de alunos. Surge, assim, a formação de grupos homogêneos de alunos que frequentam o mesmo ano de

escolaridade. Por sua vez, os conhecimentos passaram a ser leccionados por disciplinas e por cada professor. Estava-se perante o regime de classe que se transformou *“não só numa estrutura curricular mas também no agrupamento de base de alunos e professores”* (Barroso, 1991: 60).

Contudo, a coordenação dos professores de uma mesma classe, a coordenação de várias disciplinas decorrente da modernização e ampliação do plano de estudos e a orientação educativa dos alunos implicaram a criação de uma estrutura, a quem foram delegadas competências específicas nessas áreas. Surge, deste modo, o cargo de Director de Classe introduzido com a Reforma do Ensino Liceal de 1895, também conhecida pela reforma de Jaime Moniz, regulamentada pelo decreto de 14 de Agosto.

João Barroso defende que *“a classe, (alunos do mesmo ano de escolaridade) tornou-se não só numa estrutura curricular, mas também no agrupamento de base dos alunos e professores, e um nível essencial de gestão intermédia”* (Barroso, 1991: 170). Começam, assim, a ser delineados os contornos formais da função do Director de Classe no sector pedagógico, de acordo com a filosofia liberal do início do século. As funções que lhe são atribuídas situam-no como órgão de apoio ao Reitor, em tudo o que à classe diz respeito, a nível de alunos: aproveitamento, comportamento e faltas; ao nível dos professores: coordenando a sua actividade pedagógica, presidindo às reuniões da classe, cabendo-lhe também o papel de mediador em relação aos pais dos alunos, a quem deve prestar todas as informações.

3.1. O Director de Classe

Uma das inovações mais significativas da Reforma do ensino Secundário de 22 de Dezembro de 1894, regulamentada pelos decretos de 18 de Abril, 14 de Agosto de 1895, foi a introdução do regime de classes em substituição do regime de disciplinas. Como já foi referido anteriormente, J. Barroso demonstra as classes como *“divisões graduadas por estádios ou níveis de conhecimento de complexidade crescente, segundo a idade e os conhecimentos adquiridos pelos alunos”* (Barroso, 1991: 29-30). Nesta forma de organização pedagógica não se põe o problema da *“ coordenação interdisciplinar horizontal”* (Formosinho, 1987: pág. 18-19-20-21-22).

Com efeito, o regime de classes implica uma dupla complexidade que Formosinho (cf. 1987) sintetiza: *“ensinar uma mesma disciplina, ao mesmo tempo, a vários alunos e o*

de ensinar várias disciplinas, ao mesmo aluno, no mesmo ano”. É esta última dimensão que atribui especificidade ao ensino em regime de classes e que conduz à necessidade de exigir uma “acção concertada” de todos os intervenientes junto de um mesmo grupo de alunos. *“A regência de cada cadeira não é uma função isolada; tem lugar, programma e horario em meio de transmissão de outras disciplinas. Os mestres devem combinar-se para o exercício de cada dia, e para o estudo com os seus alumnos”*.¹ Decide-se que *“todos os professores têm de observar no anno ou annos em que regem disciplinas o systema de classe”*.² E através do decreto de 14 de Agosto de 1895 determina-se que será nomeado director entre os professores da classe, sendo a nomeação da competência do governo sob proposta do reitor.

O artº 53º esclarece:

“Ao director de classe incumbe guardar e fazer guardar a connexão interna ou a unidade científica e disciplinar na classe confiada ao seu cuidado” e acrescenta de seguida que o director de classe deve *“intender-se com os seus collegas de classe a fim de manterem junctos acção combinada no exercício do ensino, e desta arte se effectuarem os estudos pelo modo mais vantajoso em todas as disciplinas”*.

A necessidade de uma prática pedagógica articulada entre os professores da mesma classe é notória, como contempla o ponto 6 do artº 50º: *“Manter, quanto possível, a concentração e o laço, entre a disciplina ou as disciplinas, em que exercita o ensino, e as restantes matérias do plano”*. *“Celebrar sessão a miúdo com os professores”* era essencial para a avaliação da articulação – artº 54º. O director de classe era a principal autoridade do agrupamento. Hierarquicamente esta figura era superior aos professores do seu agrupamento. Os professores tinham de dar cumprimento às decisões do director de classe.

O ponto 20º, artº 54º, refere ainda que o professor *“que falte à obediência devida às ordens superiores, às do director de classe ou do reitor, será suspenso pelo governo, por espaço de três meses, do exercício e dos vencimentos do magistério”*. Em caso de reincidência, a pena pode ser alargada para um ano.

O Director de Classe passa a ser uma figura fulcral no sucesso do novo modelo de organização pedagógica, dadas as suas responsabilidades na coordenação de um grupo de professores. No entanto, na reforma de Jaime Moniz (in João Barroso) não se define um perfil para o exercício desta função, muito menos se refere às “compensações”

¹ Relatório que precede os decretos nº1 e 2, de 22 de Dezembro de 1894.

² Decreto de 14 de Agosto de 1895 – artº 52º (regulamenta a reforma de Jaime Moniz)

inerentes ao seu desempenho, embora se esclareça que um professor só pode ter a seu cargo uma classe. As áreas de intervenção desta estrutura de gestão intermédia não se limitam unicamente a funções a nível interno entre as diversas disciplinas.

O artº 53º discrimina um conjunto de atribuições do director de classe: 1. coordenação dos professores e do ensino; 2. controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos; 3. informação regular aos pais e encarregados de educação. Estas áreas de intervenção encontram-se definidas ao longo dos sete pontos do artigo referido anteriormente.³

Com este modelo, novas relações de poder foram definidas dentro da organização escolar. Com a implementação do regime de classes e a criação do cargo de director de classe (estrutura de gestão intermédia), que apresenta uma posição hierárquica superior em relação aos restantes professores, dá-se um reforço dos poderes do reitor. Porém, esta perda de controlo sobre algumas áreas de incerteza provocou reacções por parte de alguns professores. Por outro lado, foi instituído o livro único - a grande variedade de compêndios era considerada uma das causas da pouca frequência dos liceus, devido à dificuldade que causava aos alunos quando estes tinham que se preparar para os exames (cf. Adão, 1982:180).

A propósito do regulamento de 14 de Agosto de 1895, Simões Dias, citado por João Barroso, depois de o ter comparado com “um regimento do Santo Ofício”, atesta que: *“um código penal desta ordem parece ter sido concebido por quem teve a peito converter o professor em máquina falante e a mocidade num bando de imbecis”* (Dias, 1896, citado por Barroso, 1991: 171).

Os próprios pais e Encarregados de Educação também criticaram alguns aspectos da reforma, nomeadamente o peso excessivo atribuído ao Latim ao longo do curso, o facto de não existir uma divisão entre Línguas e Ciências, a extensão dos programas, o excesso de trabalho a que os alunos estavam submetidos e a diversidade e rigor dos exames. Esta reacção não demove Jaime Moniz de levar por diante o seu objectivo de promoção da qualidade da instrução secundária, porque afirma: *“A moeda que se arrecada nas arcas da instrução secundária corre em todas as praças onde o commercio*

³1. “Celebrar a sessão a miúdo com os outros professores” a fim de coordenar a acção dos diferentes professores da classe; 2. Deve discutir com os outros professores a marcação dos trabalhos de casa de modo a não sobrecarregar o aluno; 3. Semanalmente compete-lhe recolher informações relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos, que deve registar em livro próprio; 4. Essas informações devem ser disponibilizadas quer ao reitor quer aos Enc. de Educação; 5. Compete-lhe também a requisição do material didáctico necessário ao ensino na classe bem como velar pela conservação do mesmo e da própria sala de aula – ‘alojamento da classe’; 6. Cabem-lhe também responsabilidades administrativas – “Preencher [...] e assignar attestados”; 7. Finalmente, é responsável pela promoção da ordem e disciplina nas aulas da classe e ainda pela fiscalização do cumprimento dos normativos legais pelos alunos e também pelos professores, cabendo-lhe também neste domínio. Este último aspecto reforça a ideia de superioridade hierárquica do director de classe em relação aos professores da classe.

das intelligencias permuta seus valiosos productos".⁴ No entanto, deu-se uma diminuição da frequência dos liceus no ano após a entrada em vigor da reforma e este descontentamento da população foi agravado pela comunicação social, que estava sempre atenta a tudo que fosse contra o poder. Apesar desta reforma não ter sido legislativamente perfeita, ela não deixou de representar um avanço considerável em relação à ambiguidade, anarquia e descrédito da situação do ensino secundário.

Com o decreto de 29 de Agosto de 1905, reforma de Eduardo José Coelho, algumas das reclamações são atendidas. Das alterações introduzidas, destaca-se a retoma da divisão do curso complementar em Letras e Ciências. O Latim é iniciado apenas no 4º ano, o número de horas semanais nas diferentes disciplinas é inferior, a disciplina de Educação Física começa a fazer parte dos planos de estudos de todos os ciclos, os exames são simplificados e atinge-se um maior equilíbrio entre currículo de feição *humanista* e o currículo de feição *científica* e *utilitária*. A ideia de livro único é eliminada, dando lugar ao caderno escolar, instrumento essencial de ligação entre a escola e a família.⁵

A título de conclusão, o órgão *Director de Classe* vai manter-se ao longo da 1ª República. Apenas uma alteração é introduzida, "a obrigatoriedade das reuniões de Directores de Classes"⁶, com o intuito de assegurar a unidade dos estabelecimentos de ensino.

3.2. Do Director de Classe ao Director de Ciclo

Após a Reforma do Ensino Liceal do Ministro Carneiro Pacheco, o cargo de Director de Classe é substituído pelo de Director de Ciclo, em 1936. Este director é nomeado pelo ministro sob proposta do Reitor. Esse professor teria de possuir a "*maior capacidade educadora*" (Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936).

O Director de Classe tem a seu cargo a organização das sessões de "*Educação Moral e Cívica*" dos alunos. A este órgão de gestão intermédia é atribuída uma redução no horário de três horas e trinta minutos. Além disso, pode ter um Subdirector para o coadjuvar em todos os assuntos da sua responsabilidade. Esta figura é criada sempre

⁴ Decretos nº 1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894.

⁵ Cf. Preâmbulo do decreto de 29 de Agosto de 1905 - Reforma de Eduardo José Coelho.

⁶ Ver Portaria de 9 de Dezembro de 1913.

que for necessário, isto é, caso o número de alunos e a problemática que lhes é inerente o justifique.

A emergência do cargo de Director de Ciclo traduz uma ruptura na concepção de classe como “unidade pedagógica”, no entender de J. Barroso (1991). Era à volta desta figura que o processo educativo se estruturava e se tentava assegurar a conexão interna e a unidade de ensino. Neste regime, o Director de Ciclo passa a assumir o valor de “unidade administrativa”.

O Director de Ciclo preside ao Conselho de professores, que é realizado uma vez por mês para avaliar quer o aproveitamento quer o comportamento dos alunos. Não havia um conhecimento concreto entre estes agentes educativos, o que impedia a coordenação pedagógica. Por sua vez, o Conselho de Directores de Ciclo reúne-se também uma vez por mês e no final do ano lectivo a fim de coordenar o ensino de cada ciclo de estudos.

Com o aumento do número de alunos, dá-se o desdobramento de classes em turmas, agrupamento base dos alunos, consagrando-se, segundo Barroso (1991: 60), o ciclo como nível essencial da gestão pedagógica intermédia, a partir de 1936. Tendo o Director de Ciclo a seu cargo um ciclo de estudos, torna-se difícil conhecer todos os alunos. O tipo de relação entre Director de Ciclo e aluno é mais impessoal. Esta figura assume o papel de fiscalizar e penalizar qualquer comportamento que se revela contra o regime, a ideologia vigente.

Em 1947 dá-se a Reforma do Ensino Liceal, do Ministro da Educação Pires de Lima. Em termos de organização pedagógica não se operam alterações. O mesmo se verifica no que ao órgão de gestão intermédia e ao estilo de administração exercida nos liceus diz respeito. Esta reforma representa a lógica autoritária da ditadura do Estado Novo, reforçando o controlo ideológico do Estado sobre a Educação.

A estrutura de gestão pedagógica intermédia não sofre alterações, portanto mantêm-se os Directores de Ciclo e os Subdirectores de Ciclo e continuam a exercer a mesma autoridade distante e repressiva. Relativamente à sua nomeação, estes gestores são nomeados pelo Ministério mediante proposta do Reitor. As atribuições do Director de Ciclo são as mesmas, passando também a ter o controlo das faltas dos alunos, sua justificação e comunicação aos Encarregados de Educação, questões meramente burocráticas.

Os Conselhos Escolar e Disciplinar constituem a estrutura de apoio ao Reitor nas áreas pedagógica e disciplinar. A reunião do Conselho de Professores de cada turma

continua a realizar-se, presidida pelo Director do Ciclo, para a apreciação do aproveitamento e comportamento dos alunos, no final de cada período escolar.⁷

Com a Reforma do Ensino Técnico e Estatuto do Ensino Profissional em 1948⁸, surgem alterações às estruturas de coordenação existentes. As funções desempenhadas pelos Directores de Ciclo e Conselho de Directores de Ciclo no Ensino Liceal são agora cometidas pelos Directores de Curso e Conselhos de Curso, nas Escolas Comerciais e Industriais. A reunião periódica dos Conselhos de Professores da turma ou de ano mantém-se, para avaliar o aproveitamento e comportamento dos alunos ou para tratar de questões específicas da organização pedagógica do ensino técnico.

Estas reformas (1947 e 1948), denominadas pelas “Reformas de Pires de Lima”, foram importantes para o ensino secundário, definindo uma estrutura organizacional que se manterá, no essencial, inalterável até 1967.

Aos dois primeiros anos da sua implementação, segue-se um processo de procura optimista de Educação - ao longo da década de 50 – que lentamente vai desaparecendo, instalando-se o receio, a expectativa e o desencantamento. É o início de uma crise que se intensifica nos finais da década de 60, após a instituição de um regime de escolaridade básica de 6 anos, em 1964. Este regime de escolaridade instituído em Portugal, em 1964, resultou das pressões exercidas pela Europa, dado considerar-se que *“4 anos de escolaridade se revelava já exíguo, face às exigências do mundo moderno”*⁹.

- Estas medidas, implementadas já no período de vigência do Ministro Galvão Teles, têm por finalidade atingir essencialmente as crianças oriundas dos meios rurais e que dificilmente prosseguiriam estudos, apesar de existirem três vias diferentes ao longo dos 6 anos. Em 1967 é publicado o Decreto-Lei nº 47480, de 2 de Janeiro e, em 1968, a Portaria nº 23529, de 9 de Agosto, que criaram dois ramos do mesmo tipo de ensino: Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES) e o Ciclo Preparatório TV (CPTV). Depois passam a coexistir três vias paralelas de escolaridade obrigatória:
- Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes);
- Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES);
- Ciclo Preparatório TV (CPTV).

Estas três vias diferenciadas de ensino contribuíram, por um lado, para a promoção aparente da “igualdade de oportunidades de acesso à Escola”. Por outro lado, consagram

⁷ Decreto-Lei nº 36:507, de 17 de Setembro de 1947 e Decreto-Lei nº 36: 508, de 17 de Setembro de 1947

⁸ Decreto-Lei nº 37: 028, de 25 de Agosto de 1948 e Decreto-Lei nº 37: 029, de 25 de Agosto de 1948

⁹ Preâmbulo do Decreto-Lei nº 45810, de 9 de Julho de 1964.

a discriminação social e a rotulagem, uma vez que se destinam a camadas populacionais bem distintas.

O Ciclo Preparatório Directo (CPES) reúne grupos muito diferenciados de população, visto ser mais difundido. Porém, o mesmo não se verifica com o CPTV e o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5^a e 6^a classes), pois as crianças oriundas da pequena e média burguesia não. Têm acesso a estes tipos de ensino.

Licínio Lima corrobora este ponto de vista, afirmando:

“A criação de mais uma estrutura diferenciada no sistema de ensino, pretendendo favorecer o ingresso dos alunos, condicionava-o à partida, de forma a assegurar a supremacia de certas elites” (1987: 66).

3.3. O Director de Turma

Com o início da explosão escolar, começa a vislumbrar-se em Portugal o princípio de uma viragem, instalando-se a possibilidade da construção de uma verdadeira Escola de Massas distinta da escola tradicional (selectiva e elitista), tornando-se necessário reordenar e reajustar o parque escolar. Dada esta explosão escolar, quais as razões da enorme procura social da educação e da solicitude do estado para lhe dar resposta? De acordo com Lemos Pires, existem três razões determinantes para explicar a acção concertada do estado e da sociedade civil para promover a escolaridade: a ideologia desenvolvimentista, a ideologia igualitarista e o credencialismo.

A primeira está relacionada com a teoria do capital humano, segundo a qual é indispensável investir na educação para preparar cidadãos que tenham capacidade de corresponder às exigências de uma sociedade tecnologicamente evoluída.

A segunda resulta da crença de que a escola se deve reger por princípios meritocráticos. A realização desta última vertente pressupunha que se garantisse “o acesso igual à mesma educação para todos” (Pires, 1988: 31). Consequentemente, dá-se a democratização do ensino, isto é, o igual acesso a uma educação uniforme para todos os cidadãos. No caso de Portugal, resultou a adopção de “um currículo pronto-a-vestir de tamanho único”, na acepção de Formosinho (1987). Esta adopção acabou por levar a um elevado índice de insucesso educativo, principalmente na escolaridade básica, transformando o que devia ser uma escola básica de massas numa escola de elites.

Finalmente, a questão do credencialismo. Segundo esta perspectiva teórica, a escola, para além de preparar o cidadão para o mercado de trabalho, proporciona também “*credenciais culturais*”, permitindo o acesso a “... *certos círculos sociais, exigir remuneração ‘condigna’ (em vez de remuneração pelo trabalho feito) e monopolizar posições vantajosas*” (Gomes, 1985: 54-55).

Estes três factores marcaram o discurso político e a opinião pública. A educação passou a ser uma prioridade, conduzindo a alterações no campo da gestão pedagógica das escolas. Tentando dar forma a esta perspectiva de mudança, é publicado o Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, em 1968, através do Decreto-Lei nº 48572, de 9 de Setembro de 1968, cujos princípios orientadores são: “*proporcionar aos alunos não só a formação geral adequada ao prosseguimento dos estudos, como também proceder à observação das suas tendências e aptidões, a fim de os orientar em estudos posteriores*”. Estes princípios demonstram o espírito inovador do que vem mencionado no normativo, configurando-se um paradigma de Escola diferente do tradicional. Encarava-se um novo tipo de orientação a partir da observação pedagógica, orientada no sentido de descobrir as aptidões, as capacidades e atitudes reveladas pelos alunos durante a frequência da escola. À escola de massas são atribuídos novos papéis, o que dificulta a gestão e, por conseguinte, implica reformulação na estrutura de gestão intermédia.

Dado o elevado número de alunos e a grande variedade de problemas que daí advêm, começa a delinear-se uma nova figura de gestão intermédia, que assuma a turma como unidade nuclear de organização do processo de ensino. Institui-se, deste modo, a organização dos Serviços de Orientação Escolar e a figura do *Director de Turma*, órgão concebido dentro da filosofia em vigor e seleccionado pelo director de entre os professores da turma.

O *Director de Turma* preside o conselho de turma, para além de outras atribuições, nomeadamente:

- apreciar os problemas educativos e disciplinares dos alunos;
- assegurar as relações com o meio familiar;
- designar os alunos que devem frequentar as aulas de recuperação em determinadas disciplinas e acompanhar a evolução decorrente da frequência das mesmas, suspendendo-as quando achar oportuno;
- proceder à coordenação pedagógica e interdisciplinar dos professores da turma;

- proceder à requisição do material didáctico necessário à concretização das actividades de ensino-aprendizagem nas diferentes disciplinas – a pedido dos respectivos professores.¹⁰

A cada *Director de Turma* é atribuída uma gratificação mensal ao longo de todo o ano escolar. Cada professor pode assumir, no máximo, a direcção de quatro turmas. Os Conselhos de Turma, estruturas de particular importância para o alcance dos objectivos definidos para este grau de ensino, reúnem ordinariamente sob a presidência do *Director de Turma*, para:

- promover e coordenar as actividades interdisciplinares dentro da turma;
- estudar individualizadamente cada aluno, de modo a ser possível proceder à sua orientação pessoal e educativa;
- definir estratégias conducentes à dinamização da participação dos pais na vida da Escola e ao estreitamento das relações Escola - Família;
- realizar a avaliação periódica do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos (Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968).

Todas as atribuições dos *Directores de Turma* e Conselhos de Turma referidas anteriormente ainda constam, nos dias de hoje, dos normativos regulamentares do funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e seus órgãos e estruturas de apoio, mantendo-se a turma como “*unidade nuclear do processo de ensino, estrutura elementar de onde tudo deve partir e para onde tudo deve irradiar*” [in Lima, 1986: 9, citado por Castro (1995:47)].

3.4. O Director de Turma no contexto da “gestão democrática”

Com o 25 de Abril deu-se uma viragem importante para Portugal, uma vez que se assiste a uma ruptura com o sistema político até então vigente. Benavente (1990:) refere que:

“Qualquer que seja a análise que se faça de natureza de classe do 25 de Abril e das posições assumidas nos períodos que se lhe seguiram, não se pode negar o apoio entusiástico de um povo que se sentia a viver um

¹⁰ Art.º 144.º do Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968.

desses raros movimentos da história em que todas as esperanças são permitidas e em que a sede de renovação se exprime com força” (p. 31).

Na Educação, o período que se segue ao 25 de Abril foi denominado por uma contestação generalizada dos símbolos representativos da repressão político - ideológica do estado Novo.

“Reitores são demitidos, manuais são abandonados, professores são saneados por simples decisão das Reuniões Gerais de Alunos que adquirem poder deliberativo. Toda a estrutura hierárquica formal é deslegitimada, instalando-se em seu lugar o ‘poder revolucionário” (Sá, 1997: 53).

O período entre 25 de Abril e 27 de Maio de 1974, data esta em que é publicado o Decreto-Lei nº 21, destaca-se pelo forte envolvimento de professores, alunos e funcionários, em que há uma participação *“directa, activa, informal e divergente”*, que provocou grande entusiasmo. Licínio denomina este período por *“a primeira fase da primeira edição da gestão democrática”* (Lima, 1988). Trata-se da primeira tentativa da luta pela autonomia das escolas. Em Maio de 1974 é publicado o Decreto-Lei nº 221, dando assim início à segunda fase da primeira edição da *“gestão democrática”* que Licínio Lima (1988: 53) caracteriza como *“lacónico e genérico”*. Este Decreto-Lei representa a primeira tentativa de o poder central (Ministério da Educação) recuperar o controlo sobre as escolas.

No que à terceira fase da primeira edição da *“gestão democrática”* diz respeito, inicia-se com a publicação do Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro. Este período caracteriza-se, segundo Licínio Lima, pela criação de uma *“nova morfologia organizacional”*, consubstanciada numa maior formalização e hierarquização da gestão das escolas, passando agora a ser exercida por um Conselho Directivo, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo. O objectivo é uniformizar as estruturas democráticas ao nível do ensino não superior.

3.5. O Decreto-Lei nº. 769-A/76 de Outubro

Durante a primeira *“edição da gestão democrática”*, a estrutura da gestão intermédia foi um pouco relegada para segundo plano nos primeiros normativos regulamentadores após a revolução. Daqui se conclui que os órgãos de gestão intermédia continuam a ser regidos de acordo com as orientações em vigor antes do 25 de Abril.

Apenas com a publicação da Portaria nº 679/77 é que se faz referência à figura do *Director de Turma* e às suas atribuições. O ponto 7.3.1. é o único que faz referência às atribuições desta figura de gestão intermédia. As áreas de intervenção do *Director de Turma* surgem agrupadas em três níveis:

- articulação com o Conselho Executivo e Conselho Pedagógico;
- articulação com os alunos;
- ligação com os encarregados de educação.

Nada é referido quanto ao processo de designação e aos requisitos para o exercício deste cargo.

Em 1980 é publicado um novo regulamento dos Conselhos Pedagógicos que vai mudar a situação anterior a nível normativo. Trata-se da Portaria 970/80, de 12 de Novembro, que atribui ao papel do *Director de Turma* uma maior dinâmica, nomeadamente a competência do conselho directivo na atribuição das direcções de turma e a definição dos requisitos a satisfazer pelos *directores de turma*. Os requisitos são:

- a capacidade de relacionamento fácil com todos os intervenientes no processo educativo;
- a tolerância e a compreensão, firmeza, bom senso;
- espírito metódico e dinamizador;
- disponibilidade para o exercício do cargo e ainda capacidade preditiva e de resolução de problemas.

Os professores são obrigados a aceitar o cargo e a atribuição máxima de duas direcções de turma. Todas estas características são “inatas”, pois não há necessidade de uma formação específica. A eficácia do desempenho do cargo depende unicamente das qualidades pessoais do *Director de Turma*. Relativamente às suas atribuições, nada de novo é acrescentado.

Mais tarde, em meados dos anos oitenta, novas remodelações dão-se a nível do conselho pedagógico. Mas no domínio da direcção de turma não se dão alterações substanciais. No entanto, pode-se referir que a designação dos *Directores de Turma* devia obedecer a algumas prioridades, como por exemplo: professores em profissionalização no 2º ano; professores profissionalizados efectivos; professores

profissionalizados não efectivos e professores provisórios com habilitação própria.¹¹ Com o Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, surgem novas alterações no regulamento do conselho pedagógico, mas não interferem nas atribuições do *Director de Turma*. Na prática, é a comissão de horários que procede à distribuição das direcções de turma, não em função de um professor específico, mas com base em critérios meramente aritméticos como forma de completar horários, como refere Sá (1997: 56).

3.6. O Orientador Educativo no Contexto da Comissão da Reforma Educativa

No âmbito da Proposta de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas, apresentada pela Comissão de reforma do sistema Educativo criada na sequência da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), a estrutura de gestão intermédia teve um dos seus investimentos mais inovadores. Com os novos modelos de coordenação horizontal, a Proposta Global de reforma dá mais ênfase à dimensão socializadora da escola e à estrutura de gestão intermédia, principalmente ao nível da coordenação e orientação educativa.

O desempenho de cargos de coordenação e orientação educativa também mencionados na proposta devem estar dependentes de especialização, prevendo-se uma progressiva profissionalização dos docentes que o desempenharem (Ordenamento Jurídico da direcção e Gestão das Escolas - Doc. Pré. II- ponto 1 do artº 55º e o ponto 2 do artº 56º da PGR). O orientador educativo de turma substitui o *Director de Turma*, segundo a proposta, e passa a usufruir de 4 horas de redução por cada direcção de turma a seu cargo, sendo 3 mencionadas no seu horário e uma destina-se ao atendimento e consulta com professores da turma. “*Promover a cooperação e o trabalho de equipa entre todos os professores da turma*” (*ibidem*, ponto 1 do artº 59º) constitui uma outra ideia que vem reforçar as suas atribuições.

Ainda na mesma linha da ênfase atribuída à coordenação educativa, Sá (1997: 57) refere que “merece destaque a proposta da criação de *equipas educativas*”, que “*seriam integradas ‘por todos os professores que têm responsabilidades educativas sobre um determinado conjunto de alunos’*” (*ibidem*, ponto 1, alínea a), artº 67º). Estes alunos seriam acompanhados pelos mesmos professores ao longo do ciclo, e cada professor,

¹¹ Decreto-Lei nº 221-B/86, de 31 de Junho, nº 72 e 74.

em princípio, teria a seu cargo apenas aqueles alunos. Esta situação só seria vantajosa se toda a estrutura organizacional fosse diferente, se o agrupamento dos alunos, a distribuição dos professores e a organização do tempo escolar fossem redefinidos e pudessem contar com o serviço de pessoal especializado de apoio educativo e pessoal auxiliar.

3.7. A Direcção de Turma no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar – Decreto-Lei nº. 172/91

Neste novo diploma, a direcção e a gestão de topo das escolas vão chamar para si toda a tenção dos intervenientes, relegando para segundo plano a proposta apresentada pela CRSE. Assim, o órgão de gestão intermédia deixou de ser privilegiado no novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar, com o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. No que ao *director de turma* diz respeito, sabe-se que este passou a ser nomeado pelo “*director executivo de entre os professores da turma*” (art. 41º).

A 23 de Setembro de 1992 é publicada a portaria nº 921, onde se estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa e se referem as áreas de intervenção do *Director de Turma*. No Decreto-Lei nº 172/91 aparecem discriminadas as competências do *Director de Turma*, mas nem todas se referem exclusivamente à figura do *Director de Turma*.

Analisando o enquadramento normativo em vigor anteriormente com este, pode-se concluir que a diferença reside nas “*competências*” relacionadas com a implementação do novo sistema de avaliação no Ensino Básico. A Área-Escola como “*área curricular não disciplinar*” (Despacho 142/ME/90) atribui uma nova responsabilidade ao *Director de Turma*, pois compete a este órgão: “*assegurar a adopção de estratégias coordenadoras relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares*” (Despacho 142/ME/90, alínea q). Apesar da pluralidade e complexidade das funções do *Director de Turma*, o perfil e requisitos não são de todo alterados. O *Director de Turma* deverá ser um professor profissionalizado, cuja nomeação está a cargo do director executivo de entre os professores da turma, atendendo à sua competência pedagógica e capacidade de relacionamento. Não se faz referência nem à necessidade de uma preparação específica, nem à capacidade de liderança, podendo-se concluir que o seu papel não é de grande protagonismo ao nível

da turma, mas antes o desempenho de tarefas instrumentais, próprias de um amanuense, de acordo com Sá (1997: 58).

3.8. A Estrutura de Orientação Educativa no âmbito do Decreto-Lei nº. 115-A/98

“A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 2 de Maio).

Num momento em que a escola, na procura de uma identidade própria e no quadro da sua autonomia, se tem de assumir como território de desenvolvimento curricular, impõe-se, para além do suporte legal existente, a criação de condições e o desenvolvimento de atitudes e práticas que possibilitem a concretização desejável dessas intenções.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 2 de Maio, aponta para uma autonomia das escolas e descentralização, referindo que

“a autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”.

O capítulo IV deste diploma – *estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo* – define, nos artigos 34º a 37º, o funcionamento e respectiva coordenação das referidas estruturas. As estruturas de orientação são fixadas no regulamento interno e compete-lhes colaborar com o conselho pedagógico e com o conselho executivo, no que ao acompanhamento do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa diz respeito. A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:

“a) o reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes por iniciativa da escola; b) a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos; c) a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso” (artº 34º).

O artigo 36º refere a questão da organização das actividades de turma, em que a organização, o acompanhamento e a respectiva avaliação das actividades a levar a cabo

pressupõe a elaboração de um plano de trabalho, onde devem constar as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular de acordo com o contexto turma. O objectivo é promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola - família. Assim, temos os educadores de infância, na educação pré-escolar e os professores titulares, no 1º ciclo do ensino básico. No caso dos 2º e 3º ciclos de ensino básico e no ensino secundário, os conselhos de turma, composto pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação. O conselho executivo nomeia um *Director de Turma* de entre os professores da turma, de preferência profissionalizado, que assegura a coordenação do desenvolvimento do plano de trabalho mencionado.

Ainda de acordo com o preâmbulo do quadro legal de autonomia, administração e gestão da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica definidas no regulamento interno, cujo objectivo é a coordenação pedagógica e a articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, assim como o acompanhamento do percurso escolar do aluno na turma, ano ou ciclo de escolaridade. A ligação com os pais e encarregados de educação deve também ser assegurada.

O Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Junho, vem reforçar esta ideia ao referir que: “*as estruturas de gestão intermédia desenvolvem a sua acção numa base de cooperação dos docentes entre si e destes com os órgãos de administração e gestão da escola.*”

Compete, ainda, aos órgãos de gestão intermédia assegurar a adequação do processo de ensino/aprendizagem, tendo em conta as características e necessidades dos alunos que frequentam a escola, aspectos estes que se tocam com o que surge definido no decreto-lei nº115-A/98. No artigo 7º, ponto 1, do mesmo decreto-lei, a coordenação das actividades do conselho de turma é realizada pelo *Director de Turma*. Este é designado pela direcção executiva de entre os professores da turma, devendo ser de preferência um professor profissionalizado. Portanto, compete ao *Director de Turma*:

- a) assegurar a articulação entre os professores da turma e com os alunos, pais e encarregados de educação;
- b) promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre os professores e alunos;
- c) coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;

- d) articular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação, promovendo a sua participação;
- e) coordenar o processo de avaliação dos alunos, garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- f) apresentar à direcção executiva um relatório crítico, anual, do trabalho desenvolvido.

Estamos convencidos que, no contexto actual da organização das escolas, a turma constitui um órgão fundamental do processo de ensino / aprendizagem, dado que é nesse sentido que se centram factores essenciais, como o agrupamento de alunos e professores, o acompanhamento, orientação e avaliação dos alunos, assim como a coordenação interdisciplinar e as relações com os pais e/ou encarregados de educação. Tratam-se de atribuições, que de uma forma ou outra, se tocam com as funções do *director de classe* e do *Director de Ciclo*, como já foi retratado ao longo deste trabalho. No entanto, pode-se constatar que a figura do *Director de Turma* perdeu algumas das suas funções, nomeadamente a posição hierárquica que ocupava, no passado, face aos outros professores, isto é, a acção fiscalizadora que o *Director de Classe* e o *Director de Ciclo* exerciam sobre os professores, chegando mesmo a assistir a aulas de outros docentes.

Segundo Sá,

“a legitimidade de intervenção do Director de Turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar essa intervenção dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo” (1996: 154).

A meu ver e, apesar da pouca experiência ao nível de direcção de turma, não existem “receitas” para o desempenho perfeito do cargo em estudo.

O próprio enquadramento legal prevê um conjunto de limitações para o desempenho do cargo, mas as representações que cada um dos intervenientes organizacionais possuem do modo como um determinado papel deve ser executado, também influenciam.

Com a instituição do regime de classe, em finais do século XIX, seguindo a reforma de Jaime Moniz, a integração dos saberes e a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores têm constituído objectivos pedagógicos defendidos e, actualmente, com a ênfase que se dá à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento de

projectos multidisciplinares, é atribuído ao *Director de Turma* particular relevância, enquanto coordenador de um grupo de professores.

No entanto, Formosinho admite que “o nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível do ensino em contacto” (1992:38). Mas na perspectiva de Sá, cuja opinião também partilhamos:

“Contudo, enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos os níveis) da figura do Director de Turma, os discursos ideológico-pedagógicos que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de ‘figura nuclear’ na organização pedagógica da escola, não passarão de uma ‘retórica simbólica’ ao serviço da legitimação da própria organização” (1995: 155).

Com efeito, a este órgão de gestão intermédia não é reconhecido o devido valor e desempenho, por todo o trabalho que a ele está inerente, correndo ainda riscos de ser interpretado como um “mau” gestor da turma pela qual é responsável. Perante a interrogação de Sá (1997) “*Ser designado Director de Turma – um prémio ou um castigo?*”. Queremos acreditar que é um prémio!

4. O Director de Turma e a Gestão Curricular

Neste ponto, propomo-nos analisar o papel do *Director de Turma* na *articulação curricular* do ensino das línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico.

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas.

No contexto do sistema educativo, a proposta curricular consubstancia-se fundamentalmente nos programas oficiais e respectivas recomendações metodológicas. Contudo, o currículo experienciado perfilam-se diversos actores que intervêm na sua gestão:

- os órgãos de gestão de escola – executam o projecto educativo, integrando as dimensões curriculares a um nível diferente, isto é, ao nível *macro*;
- os órgãos intermédios (delegados, coordenadores de Departamento) e os Directores de Turma.
- os professores a quem compete a gestão do currículo da respectiva área disciplinar, em articulação com os actores já referenciados (gestão acontece ao nível micro, isto é, da sala de aula).

O currículo, que é também experienciado pelos alunos, surge como resultado da gestão curricular que tiver sido operacionalizada a estes diferentes níveis. É perante este quadro que se situa o papel específico do *Director de Turma*.

A função de *Director de Turma* reúne um conjunto de aspectos de actuação: alunos, professores e encarregados de educação. A actuação do *Director de Turma* junto dos alunos e encarregados de educação tende a prevalecer sobre a acção face aos professores, que constitui também uma dimensão importante e que não pode existir isoladamente.

O *Director de Turma* desempenha a função de coordenação, de articulação, de mediação entre a acção dos professores e os restantes actores envolvidos no processo educativo. Deste modo, as atribuições do *Director de Turma* situam-se entre duas áreas de intervenção: a docência e a gestão.

É no âmbito da gestão que se pretende dar enfoque ao papel do *Director de Turma*. Partindo da noção de *desenvolvimento curricular* apresentado no primeiro capítulo um deste estudo, cabe agora reflectir sobre o modo como esse desenvolvimento se processa.

Os professores são os principais actores de *desenvolvimento curricular* nas diferentes disciplinas. Mas tal acção não é unicamente da responsabilidade do professor. Não se pretende, contudo, limitar a autonomia de cada professor. Trata-se, sim, de repensar a função do *Director de Turma* no domínio do desenvolvimento curricular, de acordo com os alunos que tem.

A coordenação que se espera do *Director de Turma* não pode dissociar-se da consideração de um conjunto de problemas que estão relacionados com a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente, adequado às suas características e necessidades: a definição de prioridades curriculares a partir da análise da situação da turma (contexto sócio-económico e cultural e o percurso escolar); a definição de um perfil de competências, estratégias a implementar necessárias ao aluno; entre outros (cf Roldão, 1995: 12).

O *Director de Turma* tem que estar implicado com todo o processo de desenvolvimento curricular que ocorre em cada turma e assume, assim, um papel de liderança e coordenação no lançamento deste tipo de análises e no debate e promoção dos procedimentos para uma acção equilibrada e eficaz na turma. Portanto, no conselho de turma pode-se definir um conjunto de estratégias, de competências que impliquem o envolvimento dos professores de todas as disciplinas. Esta tarefa constitui uma área de intervenção do *Director de Turma*, cujo objectivo é promover o debate e a organização de um trabalho cooperante.

A ausência de trabalho conjunto é um outro problema que se levanta em relação ao *desenvolvimento curricular*. Esta atitude conduz a um desfasamento de processos e de normas que podem constituir factores de desorientação e insucesso para os alunos. Na opinião de Roldão “(...) *não se deseja uniformizar métodos de trabalho ou assimilar as disciplinas umas às outras (...)*” (1995: 14), pois todas as disciplinas têm as suas particularidades, logo os professores gerem o currículo partindo dessas especificidades e recorrendo a métodos adequados a cada turma. O importante é que não haja práticas que se opõem umas às outras.

Nesta perspectiva, podemos referir que, sendo o professor o gestor e co-constructor (directo e activo) do currículo, o *Director de Turma* é, por sua vez, o actor educativo responsável pela gestão da coordenação curricular. A sua função, tanto de gestor como de coordenador do currículo, envolve o desenvolvimento no grupo dos docentes da turma de um espírito de equipa e, de acordo com Roldão, “*consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual (...)*” (1995: 17).

É importante sublinhar o campo de intervenção e as competências do *Director de Turma* indicados pelo Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho.

No quadro de autonomia da escola, as estruturas de orientação educativa constituem formas de organização pedagógica da escola, cujos objectivos são a coordenação pedagógica e a articulação curricular na implementação do currículo, assim como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de escolaridade, sempre em interacção com os encarregados de educação. As estruturas de gestão intermédia devem desenvolver a sua actividade baseada na cooperação entre os professores e destes com os respectivos órgãos de administração e gestão do estabelecimento de ensino. É essencial ainda que seja assegurada a adequação do processo de ensino-aprendizagem às características e necessidades individuais do público que a frequenta.

Neste contexto, e conforme o artigo 7º do Decreto Regulamentar anteriormente citado, compete ao *Director de Turma* a coordenação das actividades do conselho de turma, que passa pela

“articulação entre os professores da turma [...]” (alínea a);
“promoção da comunicação e de formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos” (alínea b);
“coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno” (alínea c).

Uma vez feita esta análise, podemos concluir que o *Director de Turma* desempenha uma função de extrema importância no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, destacando-se a questão da articulação curricular ao nível dos docentes que compõem o conselho de turma, no sentido de atender o público, cada vez mais heterogéneo e exigente, que frequenta a escola nos dias que correm.

Capítulo III A ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

1. A Reorganização Curricular do Ensino Básico

Partindo da citação que se encontra na página anterior, no campo educativo a mudança constrói-se com os actores educativos, tornando-se parceiros activos, colectivamente, na construção e solidificação dessa mudança. No entanto, esta mudança implica também recursos locais e envolvimento de diferentes parceiros educativos. Dito de outro modo, não se limita unicamente aos professores. Trata-se antes de um trabalho que deve ser realizado em equipa, no sentido de construir um currículo contextualizado e que pressupõe o exercício de autonomia. Neste contexto, autonomia é o mesmo que dizer governar por si próprio. Por outro lado, não podemos esquecer que vivemos em sociedade. Logo, devemos ter em conta os indivíduos que nos rodeiam. A ser assim, autonomia é sinónimo de ponderação relativamente aos aspectos que a caracterizam para melhor decidir.

1.1. A reforma curricular nos anos 80

Na sequência do que foi anteriormente descrito, nos anos oitenta dá-se a Reforma Educativa com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e que procede a vários ajustamentos no sistema educativo, estipulando um ensino básico universal, obrigatório e gratuito com a duração de 9 anos (cf. artº 6º - 1).

De acordo com Cunha:

“a Reforma Educativa é a mudança do sistema educativo necessária para levar a cabo um novo desenvolvimento pessoal e social do jovem Português, generalizando uma relação pedagógica nova, condizente com essa finalidade” (1989: 42).

Neste mesmo ano é criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), à qual foi delegada a elaboração de um plano geral de actividades a desenvolver para a sua implementação, especialmente:

“(...) promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo; orientar a preparação dos diplomas legais; orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada dos referidos diplomas” (Resolução do Conselho de Ministros nº8/86, de 22 de Fevereiro).

Num estudo realizado em 1987, a CRSE identificou alguns “pontos de crise”, no entender de Pacheco (2001), destacando-se a fuga à escolaridade e o insucesso escolar (Leite, 2003). Era necessário, portanto, intervir através das seguintes acções:

“melhoria da qualidade do ensino; modernização da gestão do sistema; fomento da criatividade e da inovação; adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Pacheco, 2001: 156).

Com a publicação da LBSE muito se modificou. Este normativo define o prazo para o governo publicar a legislação complementar para que a lei seja desenvolvida no âmbito dos vários domínios, assim como apresentar um Plano de Desenvolvimento do Sistema Educativo.

Uma das medidas adoptadas, nesta reforma, foi a repartição e transferência de competências para outros níveis de administração, nomeadamente regional, autárquico e estabelecimentos de ensino, pois nesta época a administração da educação centrava-se no Ministério da Educação.

De acordo com a Constituição, no seu art. 268, ponto 1, 2 e 3, a descentralização é o modelo de administração pública que deve basear-se na democracia participativa, de forma a assegurar a participação de todos os interessados na sua gestão efectiva com o intuito de aproximar os serviços das populações.

No entanto, a reforma não passa unicamente pela descentralização de poderes. É necessário também intervir no currículo, já que constitui o *“elemento fulcral de uma reforma educativa”* (Pacheco, 2001: 157).

Na mesma linha de pensamento, Costa, Ventura e Dias referem que

“a reforma curricular de 1989 foi, antes de mais, uma tentativa de harmonizar o currículo do ensino básico de nove anos com a LBSE, aprovada em 1986” (2002: 64).

Lima (1992, in Leite, 2003) também partilha desta opinião, pois refere que se verificou uma separação entre a teoria e a prática e entre os que tomavam as decisões e os que as executavam; esta reforma recorreu a processos de planificação detalhada das acções para controlar os processos do seu desenvolvimento.

Esta reforma curricular não foi mais do que uma reforma curricular macro, centrada nos programas e onde eram notórias desarticulações na implementação e dinamização de mudanças adequadas a outros níveis do sistema, como por exemplo, a avaliação, formação, participação dos docentes e organização da escola (cf. Roldão, 1999 b: 44).

Relativamente às questões da avaliação, Pacheco também refere que “ [...] *não existe uma reforma curricular que não mude os normativos de avaliação do rendimento dos alunos*” (2001: 161). Trata-se de uma mudança conflituosa, mas a mais expressiva, uma vez que “*a avaliação adquire uma nova concepção – ao ser pensada como sinónimo de sucesso educativo (...)*” (ibidem).

As variadas desarticulações causaram muitos problemas e contradições no final da década de 80 e início dos anos 90, ao nível geral e do currículo, em particular. Estas questões serão analisadas no ponto seguinte.

1.2. A educação e o currículo no ensino básico nos anos 90

Nos primeiros anos da década de 90, a educação e o currículo deparam-se com problemas que, no entender de Lima, resultam de um conjunto de vários factores:

*“ organização do ensino básico em três ciclos;
do paradigma tecnológico que, no essencial, foi o seguido nas diversas etapas da reforma curricular, desde a sua concepção à respectiva generalização;
das características do produto resultante – o currículo;
dos modelos de avaliação dos alunos;
das práticas de gestão curricular;
do modo como os professores percebem o currículo;
dos modelos de formação dos professores;
do modelo de administração, direcção e gestão da escola, ainda em vigor”* (1997: 10)

Com a publicação da LBSE, dá-se um alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos, pela junção do 3º ciclo que até esta altura fazia parte do ensino secundário. Contudo, na prática, a diversidade continua a ser uma constante no regime de docência e na organização curricular de cada um dos ciclos:

- no 1º ciclo, a monodocência e organização em áreas interdisciplinares;
- no 2º ciclo, a organização em áreas multidisciplinares e um professor por área;
- no 3º, ciclo a organização curricular verifica-se por disciplinas / grupos disciplinares.

Esta dissemelhança não veio ajudar a articulação curricular entre os três ciclos tal como é defendido na LBSE. Com efeito, a Reforma Curricular defendia a articulação curricular entre as disciplinas e a valorização das experiências de vida dos alunos, mas, de acordo com Leite (2003), permaneceu a valorização das disciplinas tradicionais que

estavam organizadas numa lógica de colecção e numa concepção de cultura em mosaico.

Desta forma, os programas foram pensados numa lógica de disciplinas, por especialistas de cada disciplina, exteriores à escola. A sua difusão verificou-se *“num continuum”*, como define Pereira Ramos, *“que se estendeu, progressivamente, do centro para a periferia”* (2003: 81), isto é, dos autores até todos os professores. A ausência de motivação e interesse, não esquecendo alguma relutância, foram notórios por parte dos professores, assim como das escolas, isto porque a reforma confiou-lhes uma reduzida ou nenhuma margem de participação no que às decisões diz respeito. Roldão salienta o facto de que *“a insatisfação e desmotivação de muitos docentes e escolas face à reforma, prende-se com a sua pouca participação a nível das decisões”* (1999b: 44). Partindo desta citação, podemos concluir que é fulcral que os professores tenham um maior protagonismo na gestão das suas práticas.

Outras alterações prendem-se com a *Área Escola*, com as *Actividades de Complemento Curricular* e com o *Desenvolvimento Pessoal e Social*, que foram incluídas no currículo do ensino básico. Mas muitos dos objectivos não foram alcançados, nomeadamente, a dinamização da relação escola/meio, a melhoria da imagem da escola e dos professores, a participação dos alunos em projectos culturais e de ocupação dos tempos livres.

Para Pacheco,

“sem uma nova mentalidade curricular, sem uma formação de professores, perspectivada nas suas mais variadas vertentes, mas sempre subordinada à formação contínua, não pode, de facto, existir uma reforma educativa” (1996: 167).

Para além destes problemas, existem outros com os quais se confrontava a escola básica:

- a dispersão da rede escolar;
- o isolamento;
- a falta de condições que muitas escolas sentiam e ainda experienciam, principalmente as do 1º ciclo;
- os elevados níveis de insucesso e de abandono escolar nos 2º e 3º ciclos.

Face ao alargamento da escolaridade obrigatória e ao aumento da heterogeneidade do público escolar, a escola básica tem vindo a mostrar grande dificuldade na promoção

de uma escolaridade obrigatória com sucesso, assim como adequar e contextualizar o currículo à diversidade dos alunos, tendo em conta as suas características e vivências.

Partindo destes problemas, o Departamento de Educação Básica lançou o Projecto de *Reflexão Participada* sobre os *Currículos do Ensino Básico*. Aí se chama a atenção para os

“pressupostos para a introdução de uma perspectiva curricular diferenciada e gerida pelas escolas, a par da proposta de aprendizagens/aquisições nucleares comuns para cada ciclo (core curriculum) de acordo com o perfil de competências a garantir à saída do ensino básico” (Roldão, 1999b: 45).

O início deste movimento de renovação/reorganização curricular dá-se assim, com a reflexão sobre os currículos do ensino básico desencadeada pelo Departamento do Ensino Básico (DEB) em 1996/97 com o projecto de *“Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico”*.

Também na mesma época surgem dois outros projectos que têm como objectivo principal combater o insucesso e a exclusão: os *“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”* (TEIP) de Costa e Oliveira (1998) e os *“currículos alternativos”*.

Paralelamente, surge ainda o *“Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”* e à escola é dada uma maior autonomia através da publicação do novo *“Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas”* (Decreto-Lei nº 115-A/98). Neste decreto-lei está também incluído o pré-escolar e 1º ciclo.

Face ao desenrolar de todo este processo, surge a necessidade de questionar a lógica do *“currículo uniforme pronto-a-vestir”* (Formosinho, 1987), contribuindo, desta forma, para a implementação do *“Projecto de Gestão Flexível do Currículo”* (PGFC).

Assim, por gestão flexível do currículo entende-se que:

“cada escola poderá, dentro dos limites do currículo nacional, organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/aprendizagem. Este processo deverá ser adequado às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar, podendo ainda contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais” (ME-DEB: 1999; 3).

Ao longo da implementação deste projecto, realizaram-se debates e reuniões com diversas escolas e associações de professores, alargado ao Ensino Secundário, de modo a envolver escolas e professores deste nível de ensino, num processo de revisão curricular. Por sua vez, especialistas de teorias do Currículo e de Didáctica desenvolveram estudos que deram origem a várias publicações, nomeadamente:

- A Língua Materna na Educação Básica – DEB, 1998;

- A História na Educação Básica - DEB, 1999;
- A Matemática na Educação Básica – DEB, 1999;
- Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas – DEB, 1999;
- Projecto “Gestão Flexível do Currículo” – DEB

Este projecto trouxe alguns aspectos inovadores, entre os quais destacamos:

- Perfil de Competências de Saída do Ensino Básico – entendendo-se “*competência*” como um saber agir/reagir, um saber mobilizar/transferir variados recursos para equacionar e resolver problemas.
- Aprendizagens Nucleares – constituição de critérios de gestão, organização e orientação das aprendizagens dos alunos.
- Saberes de Referência – definição de um leque de saberes estruturantes que viabilizem e expressem os saberes que um aluno “competente” necessita de mobilizar para agir/reagir.
- A racionalização da carga horária dos alunos, permitindo aos professores do ensino básico reconverter horas disciplinares para o desenvolvimento das novas áreas curriculares não disciplinares.
- A obrigatoriedade da segunda língua estrangeira, no 3º ciclo.
- A criação de três novas áreas curriculares não disciplinares (NAC’S): Estudo Acompanhado, a Educação para a Cidadania e o Projecto Interdisciplinar.

No âmbito do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, foi intenção das escolas construir processos de gestão curricular que melhor se adequassem às suas necessidades, aos problemas de cada aluno no seu contexto. Tal implica:

- uma maior responsabilidade e autonomia das escolas na gestão e articulação das diversas componentes do currículo;
- o reforço do trabalho colaborativo dos professores.

À administração central compete, por sua vez, apoiar as escolas no desenvolvimento dos seus projectos e na clarificação das orientações nacionais, para torná-las compatíveis com uma nova concepção de currículo. Deste modo, em 1998, no *Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico*, o Ministério da Educação sintetizou os aspectos que a organização curricular deveria ter em conta para garantir uma efectiva ligação e coerência entre os três ciclos do Ensino Básico. Partindo destas perspectivas e como resultado dos debates realizados, assim como da experiência

adquirida pelas escolas, foi apresentada uma Proposta de Reorganização Curricular do Ensino Básico, em Março de 2000.

Esta proposta esteve na base do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Este documento consagra uma nova organização curricular, para reforçar a articulação entre os três ciclos ao nível do currículo e da organização de processos de acompanhamento e conclusão que assegurem uma maior qualidade das aprendizagens.

1.3. A Reorganização Curricular do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro) - princípios fundamentais da reorganização curricular

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, pretendeu-se atribuir às escolas melhores condições para a concepção, desenvolvimento e gestão dos seus próprios projectos curriculares.

A reorganização curricular está associada a princípios fundamentais explicitados no documento elaborado pelo ME – DEB (2001):

1. A concepção de currículo e as práticas de gestão curricular

Aqui entende-se por currículo o conjunto de aprendizagens realizadas pelos alunos, o modo como estão organizadas e o papel que desempenham ao longo do seu percurso escolar.

Neste sentido, o currículo desenvolve-se a diferentes níveis:

- o currículo nacional, onde devem constar os grandes objectivos para as aprendizagens dos alunos – competências essenciais a desenvolver, experiências educativas a proporcionar a todos os alunos, áreas e componentes curriculares dos diversos ciclos;
- a concretização desse currículo deve ser um processo flexível, gradual e contínuo, que implica interpretação e tomadas de decisão a vários níveis, partindo da especificidade de cada contexto e os recursos existentes;
- associada a esta noção de currículo surge a imagem do professor como um profissional que é capaz de identificar e interpretar problemas educativos, procurando dar respostas adequadas aos problemas, no âmbito das orientações curriculares nacionais.

2. Um currículo nacional baseado em competências e experiências educativas.

De acordo com os objectivos mencionados na LBSE e orientações aprovadas pelo ME define-se o conjunto:

“de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, o perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos” (Dec. Lei nº 6/2001, art.2º-2).

Neste contexto, o termo competência assume um carácter amplo, integrando conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendido como um saber em acção, um saber em uso. No currículo nacional deverá estar definido o perfil geral de competências a serem desenvolvidas pelos alunos, para além das competências essenciais – de carácter transversal e disciplinar. O importante é garantir a todos os alunos um conjunto de aprendizagens e competências que implique a definição de diferentes caminhos para o sucesso de todos os alunos, *diferenciando, adequando e flexibilizando* o currículo.

3. Uma perspectiva integrada de currículo e avaliação

Currículo e avaliação são elementos que constituem um mesmo sistema. A avaliação das aprendizagens tem como finalidade contribuir para a promoção ou a melhoria da formação dos alunos. São estes os princípios fundamentais da avaliação:

- a articulação dos procedimentos de avaliação com os objectivos curriculares e as formas de trabalho desenvolvidas com os alunos, o que requer diferentes modalidades de avaliação e instrumentos de avaliação adequados à diversidade e natureza das aprendizagens que se pretendem promover;
- o carácter essencialmente formativo da avaliação, identificando os aspectos em que as aprendizagens precisam de ser melhoradas, mas também os interesses dos alunos e os seus progressos;
- a necessidade de uma avaliação global no final do ensino básico que tenha em conta o percurso escolar dos alunos, assim como o progresso das aprendizagens que realizou;
- a existência de formas de avaliação externa, nomeadamente, provas nacionais de aferição, destinadas a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, sobre o desenvolvimento do currículo.

4. Um papel central da escola e dos professores na gestão do currículo.

No campo da decisão e da organização curricular, a escola e os professores têm um papel fulcral na gestão do processo de ensino / aprendizagem.

A *gestão curricular*, cujo significado é “*analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam*” (ME-DEB, 2001:48), situa-se a vários níveis:

- num primeiro nível, a escola constrói o seu projecto curricular de escola e, no âmbito dos limites definidos pelo currículo nacional, toma as decisões (sobre a organização das áreas e disciplinas, dos tempos lectivos; a distribuição do serviço docente, entre outros aspectos), partindo das características e problemas do seu contexto, as prioridades que estabelece e os recursos de que dispõe;
- num segundo nível, tem o projecto curricular de turma, da responsabilidade dos profissionais que trabalham com uma determinada turma. No caso do 1º ciclo, o professor titular de turma desempenha uma função fundamental na sua elaboração e desenvolvimento; nos 2º e 3º ciclos, cabe ao conselho de turma quer a sua elaboração como o seu desenvolvimento;
- num terceiro nível, cada professor toma as decisões que considera essenciais e adequadas ao trabalho que pretende desenvolver com os alunos.

5. Uma atenção prioritária às diferentes actividades de aprendizagem

O objectivo central da reorganização curricular é a promoção das aprendizagens que sejam significativas para os alunos. A ser assim, deve-se valorizar aprendizagens experimentais, o trabalho prático, o uso de materiais diversificados e as actividades de exploração e investigação.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001 foram adoptadas medidas em diferentes âmbitos.

A reorganização curricular tem como objectivo promover a articulação curricular entre os três ciclos do ensino básico e a sua sequencialidade. De acordo a LBSE:

- no 1º ciclo, o ensino organiza-se por áreas, em regime de professor por cada área disciplinar;
- no 2º ciclo, o ensino organiza-se por áreas em regime de um professor por área;
- no 3º ciclo, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolvendo-se em regime de professor por cada área disciplinar ou grupo disciplinar.

Assim, o EB continua a ser constituído por três ciclos estruturados de forma diferente, o que por si só não constitui um factor facilitador de uma articulação e de uma transição progressiva entre os vários ciclos.

A reorganização curricular integra alguns aspectos considerados inovadores que passamos a descrever no quadro seguinte:

| 1º CICLO | 2º CICLO | 3ª CICLO |
|---|----------|----------|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Formações transdisciplinares Educação para a Cidadania Utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação | | |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Actividades de Enriquecimento do Currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural | | |
| <ul style="list-style-type: none">▪ Novas áreas curriculares não disciplinares Estudo Acompanhado Área Projecto Formação Cívica | | |
| <div><div>Áreas curriculares disciplinares<ul style="list-style-type: none">▪ Não há quaisquer alterações no 1º e 2º Ciclos, no quadro das áreas disciplinares e disciplinas.</div><div><ul style="list-style-type: none">- Iniciação a uma segunda língua estrangeira para todos.- Sequencialidade de disciplinas ao longo do ciclo- Abertura do leque de opções, nos domínios da Educação Artística e da Educação Tecnológica.</div></div> | | |

Quadro 3 – Aspectos inovadores da reorganização curricular (ME-DEB: 2001)

Relativamente à avaliação das aprendizagens, esta visa avaliar a evolução global dos alunos, tendo sempre como referência as aprendizagens e competências essenciais de natureza transversal e disciplinar.

A avaliação sumativa realiza-se no final de cada um dos três períodos escolares, com dois momentos intercalares de avaliação.

No final do ensino básico, é realizada uma avaliação global, cuja responsabilidade é de cada escola, assim como de cada conselho de turma.

2. As Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares: Finalidades e o seu surgimento

As novas áreas curriculares não disciplinares foram criadas no âmbito da RCEB. São elas *Área Projecto*, *Formação Cívica* e *Estudo Acompanhado*. O surgimento destas áreas prende-se essencialmente com o facto de haver “deficiências crónicas” no sistema educativo português. Por outras palavras, os planos de estudo baseiam-se quase exclusivamente em sequências de aulas, sobretudo a partir do 2º ciclo, momento este em que os alunos passam a ter mais professores e mais disciplinas separadas. De acordo com os princípios da Reorganização Curricular,

“as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. (...) a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (Abrantes, 2001: 36).

Muitas escolas têm vindo a criar espaços e tempos de trabalho para os alunos que têm uma natureza “não disciplinar”, por exemplo, as salas de estudo e a “terceira hora” da direcção de turma. Na sequência destas iniciativas e também da experiência do PGFC, o Decreto-Lei nº 6/2001 define uma nova organização curricular, para todos os ciclos do EB, passando a constar no currículo três áreas não disciplinares. De seguida passamos a explicitar os objectivos de cada uma delas.

- A *Área de Projecto*, que visa o envolvimento dos alunos na elaboração, aplicação/realização e avaliação dos projectos, através da articulação de saberes das diferentes disciplinas curriculares, em torno de problemas ou temáticas de pesquisa ou de intervenção, tendo em conta as necessidades e os interesses dos alunos.

- O *Estudo Acompanhado*, que visa a “aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens” (Abrantes et al, 2002: 10).

- A *Formação Cívica*, cujo objectivo é desenvolver a consciência cívica dos alunos, que constitui um elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e participantes, recorrendo ao intercâmbio de vivências dos alunos e à sua intervenção quer individual quer colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

A designação de “áreas curriculares não disciplinares”, adoptada pelo Decreto-Lei nº 6/2001, tem como finalidade salientar que elas fazem parte integrante do currículo nacional obrigatório para todos os alunos. No entanto, não são “disciplinas normais”, uma vez que *“não partem da definição prévia de um programa ou um conjunto de temas, conhecimentos e métodos específicos, característicos de uma disciplina ou um grupo de disciplinas”* (Abrantes et al, 2002: 11). Estas áreas assumem também uma natureza transversal, na medida em que atravessam todas as disciplinas e áreas do currículo; e integradora, já que se constituem como espaços de integração de diferentes tipos de saberes.

No preâmbulo do Decreto-Lei já referido, estas áreas “ *devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares (...) e constar explicitamente do projecto curricular de turma.*” A ser assim, estas áreas não devem existir isoladamente, isto é, não devem ser identificadas com o que se faz em determinado tempo lectivo constante do horário semanal, mas sim a actividades interligadas que são organizadas pelos órgãos da escola (o conselho de turma, no caso dos 2º e 3º Ciclos), realizadas pelos alunos, partindo dos objectivos gerais de cada uma das áreas e de uma articulação ao nível do trabalho, de carácter disciplinar ou interdisciplinar.

2.1. Área Projecto

O trabalho de projecto surge, no currículo do EB, como uma das formas de experiências de aprendizagem que devem ser garantidas a todos os alunos ao nível do desenvolvimento de competências gerais e do quadro das diversas disciplinas. Um projecto é antes de mais uma actividade e não um tema sobre o qual se faz um trabalho. Esta actividade apresenta-se com determinadas características, pois o objectivo é dar resposta a um problema e à intenção de produzir algo.

Segundo Abrantes (2002), no plano organizativo, a *Área Projecto* surge como uma área não disciplinar de carácter obrigatório, em todos os ciclos de EB. Esta nova área é apresentada como um espaço privilegiado para que os alunos se envolvam na concepção, realização e avaliação de projectos. É uma área que é *transversal* às disciplinas que constituem o currículo e *integradora* de aprendizagens e saberes. A ser assim, deve ser vista como uma área que promove a articulação com o que é realizado nas diferentes disciplinas e nas áreas de *Estudo Acompanhado* e da *Formação Cívica*.

Na realidade, trata-se de uma área aberta a todos os professores e não reservada apenas aos professores que estão directamente implicados na gestão dos tempos que lhe são dedicados. Abrantes (2002) defende que deve existir uma relação natural entre a Área Projecto e as disciplinas. O trabalho dos alunos pode ser pensado em torno de um tema de pesquisa ou de intervenção, que pode estar relacionado com um problema da escola, da turma ou mesmo da comunidade. O importante é que haja um trabalho interdisciplinar, isto é, que integre saberes de diversas disciplinas e que se desenvolve em simultâneo nessas disciplinas.

2.2. Educação para a Cidadania / Formação Cívica

A ideia de se ser *cidadão* foi largamente influenciada pelo conceito de defesa de uma identidade que se formava em íntima articulação com uma *Nação*. Para veicular a ideia de Nação contou-se com a colaboração das instituições sociais, em que a escola surge como instrumento decisivo. Figueiredo refere que “ *a cidadania é correntemente equacionada como uma balança, de um lado os direitos do Estado para com os cidadãos, (...). Do outro lado, os deveres dos cidadãos para com o Estado (...)*” (2002: 41).

A formação cívica, que ocupa 45 minutos semanais do horário, representa um espaço curricular de suma importância. Se considerarmos o tempo que os alunos passam nas escolas, verificamos que uma parte importante da vida dos alunos ocorre na sala de aula, isto é, no seio de uma turma. Trata-se, portanto, de uma *micro-comunidade* constituída por indivíduos com proveniências distintas e que exige uma regulação própria que permita aprendizagens sociais importantes.

Uma turma pode ser considerada como um grupo a partir do momento em que os seus elementos se entendam a si mesmos como uma unidade, deixando de lado a ideia de uma soma de membros individuais. A turma é dinâmica e exige uma regulação própria, logo é essencial a atribuição de um valor acrescido à função do Director de Turma. Até aqui o papel do DT circunscrevia-se na prática a questões meramente burocráticas, mas com a introdução desta área curricular não disciplinar no currículo do ensino básico, o DT vê a sua função ser alterada, dando relevo ao desenvolvimento moral e social dos jovens de hoje, adultos de amanhã.

Uma turma pode ter ou não problemas, conflitos, ser ou não coesa, entre outras situações. Os alunos, como qualquer grupo humano, podem aprender a funcionar de

forma democrática; colaborar para a produção de resultados individuais e colectivos, produzindo equilíbrio entre cooperação e competição. Só assim poderão entender e conviver em comunidade. Transpondo isto para a turma, é também possível analisar aspectos como a responsabilidade, poder, *liderança*, estilo de liderança, conflito, no sentido de encontrarem soluções para todo o tipo de situações menos positivas.

O programa da formação cívica pode ser elaborado no âmbito da instituição escolar e de cada uma das suas turmas, partindo das necessidades sentidas em cada uma delas.

O professor tem um papel preponderante, já que é a ele que compete desenhar os diversos momentos de aprendizagem cívica, recorrendo a materiais pedagógicos, documentos, legislação importante em cada área, sugestões de actividades, entre outros. O importante é criar na turma um ambiente de harmonia, de apoio mútuo e segurança. Estes factores permitem a promoção do desenvolvimento ético e moral dos alunos. Por outro lado, o trabalho escolar decorre em melhores condições, traduzindo-se em sucesso académico.

2.3. Estudo Acompanhado

Esta nova área disciplinar não curricular surge no documento da reorganização curricular do EB (Decreto-Lei nº 6/2001) com o intuito de adquirir competências que possibilitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho. É essencial que essa metodologia proporcione também o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma autonomia maior na realização das aprendizagens. Uma das tarefas essenciais a desenvolver nesta área passa pelo ensinar e motivar os alunos a consultar diversas fontes de informação, a elaborar sínteses, organizar trabalhos originais, sempre com o intuito de desenvolver a capacidade de aprender a aprender.

Existe um número vastíssimo de trabalhos/programas/cursos designados por *ensino de estratégias / técnicas de aprendizagem / estudo*. E nos dias que correm, os profissionais em educação – professores – preocupam-se, cada vez mais, com as técnicas de estudo e as estratégias de aprendizagem. Se nos reportarmos ao ensino tradicional, ao aluno era atribuída a incumbência quase exclusiva da aquisição prévia dos objectivos, referentes às capacidades, às competências e às estratégias face ao trabalho escolar. Por sua vez, ao professor era incumbida a responsabilidade de transmitir aos

seus alunos os conteúdos programáticos de cada área. Dito de outra forma, a escola assume, nos nossos dias, acrescidas tarefas na formação dos seus alunos, para além das que eram da sua responsabilidade numa perspectiva tradicional. Trata-se de uma fonte privilegiada de informação, mas a ela é também solicitada uma acção dirigida para a capacitação dos alunos em estratégias que lhes possibilitem reestruturar, modificar, contrastar, reconstruir de um modo crítico todo o conhecimento adquirido.

O PGFC tem em conta a diversidade de cada aluno e coloca a sua aprendizagem no centro do currículo e da acção pedagógica. Nesta perspectiva, os professores devem proporcionar ao seu público as ajudas necessárias, de forma a estruturar o processo da interiorização da aprendizagem do aluno. Deste modo, a tarefa fundamental dos professores é a de ensinar os seus alunos *a aprender* e *a aprender a aprender*. No entender de Veiga Simão (2002), esta área disciplinar não curricular não deve recorrer unicamente a técnicas e métodos de estudo, mas também fazer uso do termo aprendizagem para explicitar a finalidade em focar as actividades cognitivas, metacognitivas e motivacionais no âmbito da sua utilização estratégica. É fundamental que a escola não se baseie apenas na transmissão de conhecimentos, mas que oriente e facilite a formação do pensamento e a acção dos jovens cidadãos. Se os alunos aprenderem a gerir os seus processos de aprendizagem, a utilizar todas as ferramentas intelectuais e sociais, assim como a serem autónomos ao longo do seu percurso escolar, as suas competências serão desenvolvidas e estarão aptos a enfrentar a sociedade cada vez mais aberta, complexa e exigente. Neste sentido, é necessário que se pense em continuar a aprender. Aprender a aprender exige, por um lado, técnicas e estratégias, e por outro, motivações que incitem essa necessidade de aprender.

Veiga Simão (2002) refere que a disponibilidade para o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem depende, em larga escala, da relação que se estabelece entre as situações escolares e familiares. A curiosidade é um dos motores impulsionadores dessa relação e os professores e alunos podem promover esse estímulo mutuamente. O importante é que os professores saibam captar, canalizar e manter a atenção, a curiosidade dos alunos, assim como continuarem receptivos ao conhecimento, ao entusiasmo da descoberta.

O Estudo Acompanhado deve centrar-se no aluno, aquele que aprende, tendo em conta os seus interesses e necessidades e articular com as diferentes disciplinas, nos mais diversos momentos, ritmos, utilizando conteúdos que estão em estudo ou que já

foram abordados, ou mesmo que serão posteriormente tratados, fazendo uso de metodologias/estratégias gerais ou específicas.

Trata-se de uma área que privilegia o envolvimento dos alunos na planificação, concretização e avaliação do processo de aprendizagem e que deve ser equacionada em articulação com todas as disciplinas e outras áreas curriculares não disciplinares, por ser uma área que é transversal – às disciplinas e áreas do currículo – e integradora de aprendizagens, experiências e saberes com características e proveniências variadas.

Finalmente, esta área curricular não disciplinar permite a promoção de relações interpessoais, de ligação entre a escola e a comunidade – o meio social dos alunos.

3. Projecto Curricular de Escola e de Turma

A escola é um lugar de decisão e de gestão curricular. Nesta linha de pensamento, a escola é um espaço de reflexão e de diálogo entres os diversos actores educativos. A reflexão permite, assim, o surgimento de uma nova cultura de escola inscrita *“pelas dimensões do ser, do estar, do fazer, do conviver, do dialogar, do aprender e do fazer aprender”* (Leite, 2001: 7). Esta nova relação entre escola e currículo, constante nos princípios e nos documentos legais, pretende-se que seja instituída quer ao nível da organização da escola, quer ao nível das práticas pedagógicas. A ser assim, os professores desempenham um papel fulcral nas práticas de gestão curricular que permitam a mudança e a melhoria da qualidade no contexto educativo.

Os Projecto Curricular de Escola (PCE) e Projectos Curriculares de Turma (PCT) surgem pela primeira vez referenciados no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no quadro da autonomia curricular concedida às escolas. Este diploma veio definir os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do EB ao nível da coerência entre os três ciclos, a integração do currículo e da avaliação e a criação de três áreas curriculares não disciplinares. Relativamente aos PCE e PCT, refere-se que estes documentos vêm permitir a adequação do currículo nacional à realidade concreta de cada escola e, conseqüentemente, de cada turma.

No entanto, muitas destas orientações já estavam presentes em outros diplomas legais anteriores.

A própria LBSE, Lei nº 46/86, refere que *“o ensino básico compreende três ciclos sequenciais”* e que *“a articulação entre os três ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva”* (art. 8º, 1 e 2).

No que aos planos curriculares do EB diz respeito, considera que *“os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais”* (art. 47º, 4). A LBSE apresenta uma nova tipologia para o EB, mantendo-se actualmente, e garante a existência de conteúdos flexíveis nos planos curriculares.

O Decreto-Lei nº 43/89 também faz referência à existência de conteúdos curriculares flexíveis, uma vez que atribui à escola, no quadro da sua autonomia pedagógica (art. 9º), competências para *“participar, em conjunto com outras escolas, na determinação de componentes curriculares locais e regionais”*; *“organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola”*; *“planificar e gerir formas de complemento*

pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversidade de currículos e programas”. Mas este diploma legal também não apresenta mudanças significativas na ruptura do paradigma uniformista do desenvolvimento curricular.

O Decreto-Lei nº 115-A/98 vem atribuir competências às escolas no âmbito da gestão flexível do currículo “com a possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional” (art. 49º, a).

O PGFC, regulamentado pelo Despacho nº 4848/97 e, mais tarde, revogado pelo Despacho nº 9590/99, de 14 de Julho, vem atribuir às escolas a possibilidade de gerirem o processo de ensino-aprendizagem de forma autónoma. Neste sentido, as escolas podem flexibilizar os horários de acordo com cada contexto e surgem três áreas curriculares não disciplinares – E.A., F.C. e A.P. As escolas assumem uma maior capacidade de decisão relativamente à gestão dos diversos componentes do currículo, da sua articulação e à organização das ofertas educativas.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, passa a ser obrigatória a elaboração de projectos curriculares de escola e de turma:

“As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão” (art. 2º, 3).

“As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos” (art. 2º, 4).

A escola define, deste modo, e no âmbito da sua autonomia, os procedimentos que levam à elaboração do PCE. Neste documento deverá aparecer explicitado um conjunto de decisões sobre a organização curricular específica de cada escola, tendo como referência o currículo nacional, mas adequado ao seu contexto, tendo sempre como objectivo garantir a igualdade de acesso a oportunidades educativas. Estas oportunidades devem assegurar o sucesso educativo de todos os alunos.

Maria do Céu Roldão concebe o projecto curricular como,

“a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integrem o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (1999a: 44).

Os PCE devem ter em linha de conta os princípios orientadores que surgem definidos no art. 3º, assim como definir a articulação das competências gerais, com as competências específicas e os conteúdos programáticos. Além disso, devem reflectir de forma clara a articulação entre currículo e avaliação, esclarecer os modelos de actuação pedagógica e avaliativa da escola e clarificar as medidas a adoptar ao nível da turma, possibilitando a concretização de PCT autónomos e individuais, que representam as diversas formas de realizar um PCE.

Partindo de uma citação de Leite (2000), apresentamos o que de facto distingue um PCE de um PCT.

“Pretendendo tanto o projecto curricular de escola (PCE) como o projecto curricular de turma (PCT) adequar o currículo nacional à especificidade da escola e dos alunos, o nível dessa adequação é, no entanto, distinto. Enquanto o PCE se define, em função do currículo nacional e do PEE, o nível de prioridades da escola, as competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto e os conteúdos que serão trabalhados em cada área curricular (tendo como referência uma análise vertical dos programas), no PCT essa definição (que tem por referência o PCE) é feita para corresponder às especificidades da turma e deverá permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) que só as situações reais tornam possível concretizar. De facto, é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular e acção dos diversos professores e professoras da turma” (2000: 6).

Para além do que foi mencionado anteriormente, é importante referir que se deve respeitar a sequencialidade dos conteúdos nos diferentes níveis de escolaridade. Para isso, os professores devem conhecer as intenções, os objectivos e os conteúdos programáticos das diversas disciplinas com as quais trabalham, o que constitui um factor de suma importância para a organização do PCE.

No âmbito da turma, o conselho de turma constrói a articulação num pressuposto de que determinado tema foi leccionado e aprendido, tendo em conta as situações reais dos alunos dessa turma.

Contudo, como tanto o PCE como o PCT têm objectivo dar vez e voz aos alunos para que possam aprender significativamente, não podemos esquecer que estes documentos devem ser elaborados de forma a proporcionar uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar e integrada de saberes.

Capítulo IV O CURRÍCULO NACIONAL DAS LÍNGUAS DO ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL

1. Língua e Linguagem

A convivência entre povos, mesmo com línguas e culturas distintas, ocorreu sempre. E actualmente assistimos a um aumento dos intercâmbios culturais, como consequência da sociedade de informação e da deslocação dos povos por razões diversas.

Assim, no decorrer deste ponto iremos tratar situações/fenómenos que estão relacionados com diversidade que existe nas sociedades ocidentais, referindo as implicações ao nível individual e social. Deste modo, abordaremos os conceitos de *língua e linguagem*; *língua e sociedade*, para percebermos o modo como cada sujeito vive a sua pluralidade, quer cultural, quer linguística.

Língua, sociedade são conceitos interdependentes pois cada sociedade tem, pelo menos, uma cultura que a identifica e lhe dá forma e a língua é, sem dúvida, um dos emblemas dessa cultura (Silva, 2001, citando Baggioni, 1997). Segundo Baggioni a língua é um emblema de pertença a uma nação (1997). Partindo do princípio de que não é possível aprender uma língua sem aprender a cultura, é necessário

“ (...) no contexto europeu que cada cidadão se construa enquanto sujeito plurilingue e pluricultural, para dar voz à variedade europeia, criando por essa via espíritos sensíveis aos outros capazes de construir sociedades pacíficas e onde a diversidade é olhada como uma riqueza e não como um defeito que deve ultrapassar-se” (Silva, 2001: 16).

É neste contexto que analisaremos num primeiro ponto alguns conceitos associados a *língua e sociedade*. De seguida focaremos algumas noções de *língua e linguagem*, assim como o *bilinguismo – competência plurilingue*.

Finalmente, dedicaremos alguma atenção a acções no âmbito da política linguística e língua não materna.

1.1. Alguns Conceitos

O Dicionário de Linguística (1973) refere que língua é *“um instrumento de comunicação, um sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade”*. A língua é um produto social, no sentido de que o *“indivíduo a regista passivamente”*. Para Saussure (1992) a língua é, por ordem, *“um tesouro depositado pela prática da fala nos indivíduos que pertencem a uma mesma comunidade”*.

De acordo com o Moderno Dicionário de Língua Portuguesa (Círculo de Leitores, 1995), o vocábulo *língua*, s. f. (do Lat. *Língua*), significa 1. Idioma, linguagem; fala. Pelo vocábulo *Linguagem*, s.f. (do Proven, *lenguatge*), entende-se 1. Fala; 2. Qualquer sistema ou conjunto de sinais fonéticos ou outros, e, particularmente, visuais, que servem a expressão do pensar e do sentir. 3. Dialecto. 4. Estilo. 5. O que as coisas significam.

Das definições apresentadas ressaltam algumas constatações imediatas:

1. Linguagem aparece como sinónimo de língua;
2. Para ambos os vocábulos surge o sinónimo “fala”;
3. Reconhece-se alguma dificuldade em estabelecer barreiras claras entre os significados dos conceitos que apresentamos.

Neste sentido parece-nos clara a defesa da dependência e da ligação que se estabelece entre os conceitos em apreço.

No entender do teórico da linguística, Saussure (1992) há pontos de contacto entre ambos os conceitos (a função comunicacional de ambos), embora se verifiquem diferenças ao nível de características dos mesmos.

Parece-nos oportuno ainda referir a definição de linguagem apresentada por Gonçalves (1998), tendo como referência Rebelo (1993), a qual surge *“como o sistema de representação, expressão e comunicação entre os seres humanos”* (1998: 22). A mesma autora põe ainda em evidência o conceito de linguagem defendido por Labov (1972), o qual advoga ser esta *“uma forma de comportamento usada num contexto social para comunicar, entre si, necessidades, ideias, emoções...”* (p. 23).

Ainda no mesmo trabalho de Gonçalves, citando Brunner (1983), defende que *“a linguagem é apreendida pelo uso e só pode ser compreendida no seu setting cultural”* (1998: 24).

Continuando a citar a autora eleita para esta parte do trabalho, a mesma põe em evidência as teorias de Bloom et al. (1978). Segundo estes autores, a linguagem estrutura-se em três vectores fundamentais, sendo eles: forma, conteúdo e uso.

Por último, é a própria autora, Gonçalves (1998) que aprofundando o conceito em estudo, distingue a sua vertente escrita da oral, realçando nesta última o facto de ser o meio de comunicação eleito para a expressão de sentimentos.

Ao alongarmos um pouco a discussão dos conceitos pretendemos também realçar os aspectos comunicacionais e sociais dos conceitos em análise.

1.2. Língua e Sociedade

Língua e sociedade não podem coexistir independentemente, isto é, estão interligados uma vez que *“a língua é elemento constituinte de cada indivíduo, contribuindo para a construção da sua identidade, e cada sociedade resulta da interação realizadas entre um conjunto alargado de indivíduos”* (Silva, 2001: 23). Também no entender de Andrade, *“os dados linguísticos têm relação com a vida, o pensamento e os valores de uma dada comunidade que produz e é produzida por eles”* (1997: 48). Daqui depreendemos que não se pode isolar a língua como um sistema autónomo, independente do contexto social ou dos seus falantes, já que existe uma relação entre as palavras e os sujeitos.

Os teóricos da língua não são consensuais a este respeito, pois alguns defendem que o uso da língua é o reflexo das relações sociais. Por outro lado, temos aqueles que consideram que a língua tem um papel activo, na medida em que interfere na criação e manutenção da estrutura social.

Ainda no contexto da relação entre língua e sociedade importa salientar o modo como as línguas são reguladas numa determinada sociedade, os seus estatutos e funções e também as possibilidades das instituições intervirem nessa organização. Assim, o contacto das línguas numa sociedade ou num indivíduo designa-se por bilinguismo, quando existem duas línguas em relação. Porém, quando existem mais d duas línguas, denominamos por plurilinguismo. Estes dois conceitos serão melhor explicitados no ponto que se segue.

1.3. A relação LM – LE na aprendizagem de línguas

A partir da década de 70, o tema das relações entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira tem suscitado interesse e alguma preocupação nos linguístas, didacticistas e mesmo psicolinguístas, fruto de alguns colóquios realizados na Europa e no Estados Unidos. Mas é com a institucionalização da problemática das relações LM-LE, no Simpósio promovido pelo Conselho da Europa em Turku, na Finlândia, em 1972, que se começou a dar mais relevo a este assunto.

A LM também tem implicações na promoção da autonomia relativamente a concepções de língua e de aprendizagem da língua estrangeira. E uma das implicações do desenvolvimento da autonomia dos alunos prende-se com o facto de recorrerem à sua

língua materna como forma de comunicar e como sistema de referência. Daí o domínio reduzido/imperfeito da LE.

O aluno faz a transposição da LM para a LE. O papel do professor é facilitar ou não este processo. No entanto, é esta a realidade psicológica do aluno. No entender de Vieira (1998):

“é a própria dimensão cognitiva da aprendizagem que assim o impõe, pois a aquisição da LM se faz do mundo para a linguagem, já a aprendizagem de uma LE se faz, em grande parte, no sentido inverso, obrigando o aluno a mobilizar saberes linguísticos anteriores para melhor compreender o funcionamento do novo sistema e das mensagens que através dele pode receber e expressar”(1998: 89).

Aprender uma LE implica, pois, equacionar e experimentar várias hipóteses. Por outro lado, o aluno tem de identificar o problema e resolvê-lo, sendo assim difícil que o aluno faça “tábua rasa” (Vieira, 1998) da sua competência comunicativa na LM. A transferência desempenha um papel fulcral na aquisição da LE e o aluno muitas vezes realiza “identificações interlinguais”, segundo a autora supra citada.

Pode-se dar maior ou menor ênfase a estratégias de tipo interlingual por referência às finalidades e conteúdos, em função das necessidades, expectativas e experiências anteriores dos alunos. O próprio conhecimento que o professor tem da LM dos seus alunos é também essencial.

1.4. A Política Linguística e Língua Não Materna

Os estados que constituem a Europa apresentam uma grande variedade de situações linguísticas relativamente à importância das línguas minoritárias nos seus territórios, assim como apresentam uma grande multiplicidade de políticas linguísticas que aplicam para atender essa variedade.

Siguán (1996) refere que na Comunidade Europeia pode-se distinguir cinco tipos de situações políticas, sendo elas o *monolinguismo* em que língua estatal é a identificada com a língua oficial. Portugal e Áustria situam-se neste tipo, pois são praticamente monolingues.

O segundo tipo caracteriza-se pela *protecção ou tolerância das minorias linguísticas*. Os Estados reconhecem a existência de uma só língua como língua nacional e adoptam medidas para proteger e fomentar o uso das línguas minoritárias. A título de exemplo é o caso da Grã-Bretanha relativamente ao Galês e na Holanda face ao Frísio.

A *autonomia linguística* refere-se aos Estados que têm uma língua oficial mas existe autonomia política a territórios onde as línguas que predominam são outras. Referimo-nos pois à Espanha e a Itália. Por sua vez, a União Soviética foi, durante muito tempo, um outro exemplo de autonomia linguística.

O *federalismo linguístico* predomina na Bélgica, onde as línguas oficiais próprias de cada região são também línguas oficiais de todo o Estado. Normalmente o federalismo linguístico pressupõe a existência de um Estado Federal. A Suíça, embora não faça parte da Comunidade Europeia, constitui um exemplo deste tipo de situação linguística. Dividida por cantões, em cada um, o princípio dominante é o da territorialidade, ou seja, cada cantão tem uma língua oficial e nos cantões em que existe mais de uma língua, os municípios distinguem-se consoante a sua língua principal.

Finalmente o quinto tipo de situação linguística é o *plurilinguismo institucional*, isto é, os países têm mais do que uma língua oficial e que não se circunscrevem a um território específico, mas fazem parte do conjunto do Estado. É o caso da Finlândia e do Luxemburgo. No entanto, e de acordo com Siguán “*embora em teoria a Finlândia e a Irlanda sejam países constitucionalmente bilingues, na prática a sua política linguística é mais a de protecção de uma minoria*” (1996: 105). Por sua vez, o Luxemburgo é um país bilingue ou até mesmo trilingue se tivermos em linha de conta o mesmo autor. O mesmo autor refere ainda que o sistema educativo luxemburguês é claramente plurilingue, dado que no nível pré-escolar o luxemburguês é a língua utilizada e continua ao longo do ensino. Contudo, no início da escolaridade formal (1º Ciclo) a língua alemã é utilizada no ensino da leitura e da escrita. No ano seguinte dá-se início à língua francesa. O país deve assegurar a competência linguística, já que para terminarem os estudos, os alunos têm de o fazer nos países vizinhos que são a Alemanha, a Suíça, a Bélgica ou a França.

Para alguns autores, toda a política linguística ocorre no interior de uma política social e cultura mais vasta, sendo sempre o resultado de escolhas que pretendem regular as relações entre línguas e povos.

A noção de política linguística pode referir-se a acções de planificação linguística e para se referirem a todos os problemas do ensino-aprendizagem. Esta política linguística tem a ver com as medidas que são tomadas a nível de legislação, mas também com ideologias linguísticas que cada indivíduo possui.

A política que mais se desenha no contexto europeu é a de preservar a diversidade, pelas identidades linguísticas e culturais. Esta consciência tem sido mais ou menos assumida nos dois últimos séculos, pois a maior parte dos Estados ocidentais têm realizado acções para preservar o poder linguístico nos espaços.

A escolha de uma política linguística é complexa já que se deve ter em conta vários factores e características das comunidades. Entre os factores que obrigam a tomar medidas, destacam-se:

- quantidade de falantes de uma determinada língua;
- surgimento de novos estados – independência / autonomia das regiões / estados;
- história dos grupos, comunidades e regiões;
- o funcionamento das estruturas, organizações internacionais, nomeadamente a ONU, a UNESCO;
- internacionalização das empresas e instituições;
- informatização / meios tecnológicos.

Assim, *“importa salientar que a concepção de política linguística não pode nem deve ser realizada sem ter em conta a situação real da comunidade na qual vai ser aplicada (...)”* (Silva, 2001: 47), pois existe a possibilidade de não ser concretizado.

Cobarrubias, citado por Silva (2001: 48), apresenta quatro tipologias que podem enformar uma política linguística, sendo elas: *assimilação linguística*, *pluralismo linguístico*, *vernaculização* e *internacionalismo*. Relativamente às duas primeiras, estas estão mais relacionadas com a gestão de duas ou mais línguas num espaço social específico e que apontam para sentidos distintos. A assimilação linguística promove a utilização da língua dominante em toda a população. Portanto, não se tem em conta a origem etnolinguística. Por sua vez, o *plurilinguismo linguístico* reconhece a existência de vários grupos linguísticos e assegura a manutenção das suas línguas (citado em Hoffmann, 1991: 215-216).

No que às duas outras tipologias diz respeito, estas vão mais no sentido de projectar a realidade linguística do país. O processo de vernaculização é o resultado do desenvolvimento de uma língua, atribuindo-a instrumentos necessários para ser utilizada na sociedade moderna e pode ser considerada como língua oficial. O internacionalismo surge *“quando um país adopta uma língua de larga comunicação como língua oficial e/ou para ser usada como veículo de instrução, na medida em que considera que as línguas autóctones ainda não estão normalizadas e/ou descritas”* (Gonçalves, 2001:49).

Interessa-nos, pois, uma política transnacional e que representa a vontade de construção da Europa, uma vez que fazemos parte da União Europeia.

1.5. Do Bilinguismo à Competência Plurilingue

Numa perspectiva do senso comum, a palavra língua refere-se a duas realidades diferentes: uma capacidade específica humana de comunicar recorrendo a um “ (...) *sistema de signos vocais, colocando em jogo uma técnica corporal complexa, supondo a existência de uma função simbólica e de centros nervosos geneticamente especializados, a que muitos autores chamam linguagem*” (cf. Bussmann, 1996; Dubois et al, 1973). Por outro lado, refere-se a um instrumento de comunicação, a um sistema de signos vocais, com regras combinatórias arbitrárias e convencionais, e que é específico de uma comunidade.

A língua não é um sistema estanque e independente do sujeito que a utiliza, como já tivemos oportunidade de referir no ponto anterior. Através dela, socializa-se, adquire-se normas e regras sociais e é individualizadora pela forma como o sujeito a apropria, reflectindo-se na actualização discursiva. Assim, a língua é algo que vai sendo construído pelo sujeito.

A língua em uso varia muito de contexto para contexto, portanto, não se trata de um instrumento neutro. A vontade e necessidade de comunicar surgem numa determinada situação e a forma e o conteúdo da comunicação são uma reacção a essa situação. É neste contexto que surge a vontade de pôr em prática a designada “*função cultural da escola no sentido de contribuir para uma reforma das estruturas do pensamento conducente ao desenvolvimento de cidadãos livres e capazes de agir e pensar na complexidade do mundo contemporâneo*” (Andrade & Sá, 2001: 149), como ainda “*um novo projecto de escola*” (ibidem) que permita pôr em evidência, práticas colaborativas entre docentes e de articulação curricular vertical para bem dos aprendentes.

É nesta perspectiva que advogamos a diversidade linguística tendo como pressuposto uma abordagem plurilingue e pluridisciplinar. Defende-se, pois, que

“a educação deve levar à compreensão do destino individual e social, concebe-se o sujeito como aquele que dá unidade a uma pluralidade de personagens, de caracteres e de experiências e acredita-se na importância de noções como autonomia, individualidade e de auto produção” (Andrade, Leite e Martins, 2002: 77).

Neste contexto, encontramos eco para as nossas convicções nos estudos de vários autores que defendem, a propósito da Didáctica, que esta se vai preocupar “*em fazer do sujeito não um bilingue perfeito, mas alguém dotado de uma competência que evolua no sentido de uma competência plurilingue*” (Springer, cit. Andrade & Sá, 2001: 155). Ainda nesta linha de pensamento sabemos que o objectivo das línguas tem modificado

profundamente ao longo dos tempos. Não se trata já de dominar uma ou mais línguas fluentemente, tendo como objectivo final o *“falante nativo ideal”* (Q.E.C.R., 2001: 232). O que se pretende, hoje, é o desenvolvimento de um repertório linguístico, onde aparecem todas as capacidades linguísticas. Para isso, é necessário uma oferta diversificada de outras línguas nas escolas para que os alunos tenham a possibilidade de desenvolver uma competência plurilingue. E quanto mais cedo se sensibilizar os alunos para a aprendizagem das línguas, maiores serão as oportunidades de desenvolvimento. É essencial que se desenvolva a motivação, a capacidade e a confiança do aluno para poder enfrentar novas experiências linguísticas quer dentro quer fora da escola.

O conceito *plurilinguismo* apresenta um carácter mais abrangente se o compararmos com o conceito de *multilinguismo*. Segundo o mesmo documento, este último conceito pode acontecer ao diversificar-se o número de línguas nas escolas ou num sistema de ensino específico, tendo como objectivo incentivar os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira.

Segundo o Concelho da Europa, o *plurilinguismo* é o contributo para a construção de uma identidade de cariz europeu. Por esta razão, as políticas educativa deverão incentivar o seu desenvolvimento, evoluindo do *bilinguismo* para uma política maior, ou seja, o *plurilinguismo*.

Por outro lado, entenda-se como competência plurilingue o facto de que

“à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral, e depois, para as línguas de outros povos, essas línguas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados” (Q.E.C.R., 2001: 23).

O interlocutor desenvolve uma competência comunicativa, para a qual contribuem o conhecimento e a experiência que se tem das línguas, havendo, deste modo, uma inter-relação e interacção entre elas. Mesmo tendo conhecimentos elementares de uma ou mais línguas, pode-se recorrer a eles para auxiliar na comunicação aqueles que não possuem conhecimentos alguns, servindo como mediadores entre pessoas que não dominem a mesma língua.

Face ao exposto, a finalidade da aprendizagem de línguas tem vindo a assumir um papel diferente. Não se pretende que o sujeito aprendente alcance a perfeição em uma ou mais línguas para se tornar um *“falante nativo exemplar”*. Pretende-se sim o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

Neste sentido, terá de haver uma maior oferta de línguas em instituições de ensino e que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver uma competência plurilingue. Além disso, se a aprendizagem de uma língua é tarefa da vida, é necessário motivar e facilitar o desenvolvimento da confiança do aprendente de modo a enfrentar novas experiências linguísticas em contextos externos à escola.

Interessa-nos, pois, sobremaneira, como docentes de línguas, dotar precocemente os nossos alunos de uma competência plurilingue que vá ao encontro da realidade plural que constitui o mundo em que vivemos, dotando-os de conhecimentos que permitam ajudar na resolução de problemas pessoais e sociais que forem encontrando ao longo das suas vidas.

Importa ainda realçar que também como docentes de línguas nos preocupamos em *“instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade, o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolíngua nos nossos sistemas educativos.”* (Andrade & Sá, 2001: 158).

Finalmente, não se pode dissociar *plurilinguismo* de *pluriculturismo*, uma vez que a língua não é unicamente uma característica da cultura, mas também um meio de acesso a manifestações culturais. O aprendente da língua torna-se *plurilingue* e desenvolve, por sua vez, a *interculturalidade*. O aprendente desenvolve uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística, assim como uma maior abertura a novas experiências culturais. Esta temática será analisada posteriormente ainda no decorrer deste capítulo.

2. A Aprendizagem de Língua Estrangeira

Parafraseando Tavares, Valente e Roldão (1996) “o domínio das línguas estrangeiras parece ser um dos apanágios do homem educado” (p. 49). De facto, hoje não se consegue conceber educação sem a aprendizagem de línguas.

Aprender uma LE não importa apenas saber *o que é uma língua, como ela é usada* ou *o que se pode fazer com ela*. Passa também pela forma *como se aprende uma determinada língua*. Sendo o aluno o “*agente que se quer activo e consciente da sua própria aprendizagem*” (Alarcão, in Sequeira, 1993: 195), o professor assume o papel de “*orientador, facilitador da aprendizagem*” (ibidem), devendo garantir, oferecer ao aluno/aprendente os instrumentos que lhe permitam contactar com a língua, isto é, praticá-la e usá-la como meio de comunicação no seu quotidiano escolar ou não. Fleming e Byram (1998) assumem o mesmo posicionamento ao referirem que

“language learners need to go beyond the acquisition of a linguistic system, and language teachers need to find new ways to help them do so. This makes language learning and teaching more demanding than ever. The more we understand about the nature of language acquisition and its function in society, the more the task becomes complex and difficult” (p. 3).

Schütz (2004) corrobora a ideia preconizada por Alarcão. Com efeito, a aprendizagem de uma língua – *language learning* – surge associada ao ensino de uma língua nas escolas. Neste contexto, o aluno aprende a estrutura, as regras, a forma escrita da língua e percebe o seu funcionamento. Esta posição é também advogada por Kramsch (in Flemming & Byram, 1998) ao apontar que “*non-native speakers are supposed to learn the rules of the native speaker’s standard grammar, vocabulary and idioms*” (p. 16). Para este autor o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras têm tradicionalmente implicado a distinção entre “native speakers” e “non-native speakers”.

Actualmente o processo centra-se no ensino-aprendizagem ao nível didáctico: o professor ensina uma determinada língua e o aluno assimila a informação mentalmente. Trata-se de *um processo progressivo e cumulativo (...) que inclui memorização de vocabulário e tem por objectivo proporcionar conhecimento metalinguístico*. Por outras palavras, o aluno adquire informação relativa a uma língua estrangeira que difere das características da sua língua (LM).

Nesta perspectiva e tendo em linha de conta o que é apresentado no Q.E.C.R. (2001), o aprendente está em fase de fazer uso de uma LE ou língua segunda. Tal não significa que o sujeito deixe de ser competente na sua língua (língua materna). Ele torna-

se, sim, *plurilingue* o que vai proporcionar o desenvolvimento da *interculturalidade*. Neste sentido e tendo em linha de conta as palavras preconizadas por Kramsch, deve-se implementar uma pedagogia que promova um sujeito intercultural e não um aprendente que se aproxime do “native speaker”.

A língua é, deste modo, um todo que integra componentes *linguística*, *pragmática*, *discursiva*, *estratégica* e *sócio-cultural*. De acordo com Alarcão (1993: 196), a língua constitui um todo e o ensino de uma língua deve configurar a harmonia das componentes já apontadas. A *componente linguística* é entendida como a capacidade de produzir e interpretar enunciados significativos e elaborados tendo em conta as regras da língua em estudo. Por sua vez, a *discursiva* prende-se com a capacidade de recorrer a estratégias apropriadas à elaboração ou interpretação de enunciados coerentes. A *estratégica* é necessária sempre que surjam problemas de comunicação. Finalmente, a *sócio-cultural* é aquela que possibilita a compreensão das diferenças na organização, representação e expressão da experiência e vivência de cada falante.

Por sua vez, Schütz (2004) preconiza que “ (...) *as línguas (...) são fenómenos complexos, arbitrários, irregulares, repletos de ambiguidades em constante evolução aleatória e incontrolável*”. Cada língua tem as suas características e é necessário compreendermos o seu funcionamento, o que implica conhecimento, familiaridade com a mesma. A aprendizagem de línguas implica saber estabelecer a distinção entre o *produto* (a competência comunicativa) e o *processo*, ou seja, a forma como se acede a essa competência, principalmente nos programas de línguas elaborados para as escolas. Nestes contextos, a aprendizagem de línguas processa-se de uma forma apressada, o que vai contrariar até certo ponto a aquisição natural – *language acquisition* - recorrendo à cognição, à reflexão.

Os programas das línguas têm como finalidade promover a autonomia do aluno, quando este utiliza a língua como meio de comunicação. De acordo com as autoras Isabel Andrade e Helena Araújo e Sá (in Sequeira, 1993), os docentes de línguas podem

“favorecer o desenvolvimento da autonomia através de metodologias, estratégias e actividades concretas que (...) lhe desenvolvam as capacidades necessárias a um caminhar sozinho, concretizando assim, (...) alguns dos princípios assumidos nos documentos oficiais, como o da reflexão metódica e espírito de iniciativa para a aquisição auto-responsável de conhecimentos” (1993: 158).

As linhas metodológicas dos programas “assumem uma conceptualização construtivista do processo de aprender uma língua, através da incidência no aluno como construtor de aprendizagens significativas” (ME, 1991: 137).

Ainda nesta linha de pensamento, Alarcão (1993) refere que autonomia não pode dissociar-se de consciência e esta não existe sem reflexão. Logo, a cognição e reflexão assumem um papel importante na aprendizagem de línguas de uma forma construtiva.

Se por um lado, nas escolas se aprende as regras, a estrutura e o funcionamento da língua e se assimila toda a informação recebida, existe, por outro lado, a preocupação em dar cumprimento ao que é definido nacionalmente (o currículo), não havendo, por vezes, tempo suficiente para desenvolver as competências necessárias para a solidificação da aprendizagem de uma língua. Trata-se de um processo lento e que requer a memorização de vocabulário, o conhecimento formal da língua e cujo objectivo é o conhecimento metalinguístico, como já foi sendo referido.

Para além da competência metalinguística, existem outras que não podem ser negligenciadas e que se interligam. Referimo-nos, pois, à metacognição que reflecte a aptidão de o aluno/aprendente conhecer a sua forma de apreender a língua como um sistema, o uso que ele faz da língua e o modo como a vai construindo enquanto meio de comunicação. Neste âmbito, Alarcão (1993) utiliza os termos metalinguística, metacognitiva e metacomunicativa como forma de fazer referência a esta reflexão.

Ainda de acordo com a mesma autora, o importante é a transmissão de conhecimentos básicos aos alunos, na medida em que levam à construção da competência linguística. Esta será posteriormente mais desenvolvida tendo em conta as diferentes situações de comunicação com que os alunos se vão deparando no seu quotidiano. As competências sociolingüísticas, discursivas e estratégicas requerem, por conseguinte, um domínio flexível dos conhecimentos básicos nos mais variados contextos. O que vai distinguir o aprendente de línguas é a capacidade de ser criativo e original, o estilo e a forma de ser e estar face à língua e, como é óbvio, o conhecimento que detém da língua.

Para que se desenvolva a um processo de aprendizagem de uma língua estrangeira optimizado é necessário, antes de mais, conhecimento. Segue-se a prática e, na acepção de Alarcão (1990), a reflexão sobre a prática, que na relação com o saber da LM, sofre influências significativas a ser consideradas.

Se nos reportarmos aos novos programas, a LM volta a ter um papel de destaque e é visto como um pré-requisito importante. Quando o aluno inicia o processo de

aprendizagem de uma língua estrangeira, ele já conhece a realidade relacionada com a língua exercendo, conseqüentemente, influência na construção do saber de uma LE.

3. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais na Língua Portuguesa

Qualquer língua materna assume um papel importante por se tratar de um factor que determina a identidade nacional e cultural.

No caso concreto do nosso país, a LP é a língua oficial, por sua vez também a língua da escolarização, a LM da maioria das pessoas que frequentam as nossas escolas. Por outro lado, não podemos esquecer que a LP é a língua de acolhimento de muitas minorias linguísticas que habitam Portugal. Consequentemente, dominar a LP é importante para o desenvolvimento individual, na medida em que facilita o acesso ao conhecimento, a relação com os outros, o sucesso escolar e profissional. Por último, permite o exercício absoluto da cidadania, tema muito aclamado nos nossos dias.

O currículo de LP no EB tem como grande finalidade desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita:

- *“compreender e produzir discursos orais e formais e públicos;*
- *interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;*
- *ser um leitor fluente e crítico;*
- *usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;*
- *explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita” (ME, 2001: 31).*

Como já foi sublinhado anteriormente, a LP tem um lugar de destaque no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade nas diferentes disciplinas que compõem o currículo nacional do EB. Estas competências são concretizadas do seguinte modo:

- *“descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;*

- *ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;*
- *assumir um papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;*
- *reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional;*
- *transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;*
- *dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);*
- *transformar informação oral e escrita em conhecimento;*
- *usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;*
- *expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;*
- *comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados” (ME, 2001: 31).*

4. Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais nas LEs

O documento *Reorganização Curricular do 3º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2002), que foi pensado como meio de mediação entre os programas e a organização dos processos de ensino e aprendizagem, através das competências específicas nele indicadas, de forma a contribuir para a construção de uma competência global no domínio das línguas estrangeiras.

O público que frequenta as nossas escolas é cada vez mais vasto e heterogéneo que deriva do alargamento da escolaridade básica, assim como do crescimento da mobilidade de pessoas no espaço internacional, implicando uma capacidade de resposta às necessidades e expectativas de uma sociedade cada vez mais pluricultural.

Neste sentido, é essencial que se perspetive a aprendizagem das línguas estrangeiras como a construção de uma *competência plurilingue* e também *pluricultural*, conforme surge descrito no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001).

A ser assim, o que se entende por competência plurilingue e pluricultural? Trata-se, pois, de uma competência

“para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto relatório disponível” (ME, 2002: 29).

Para que esta competência seja desenvolvida, há que gerir, desenvolver e adaptar de forma articulada, os programas das línguas estrangeiras do currículo nacional aos diversos contextos, isto é, ao público tão heterogéneo que passa pelas escolas dos nossos dias.

Desta forma, este documento tem como finalidade defender uma perspectiva integradora da aprendizagem das línguas ao longo do ensino básico. Na formulação destes objectivos incluem-se os conhecimentos, as capacidades e as atitudes, não abrangendo questões unicamente cognitivas, mas também de ordem metacognitiva, afectiva e social.

Esta trajectória é pensada baseada em três parâmetros:

1. *“Uso e aprendizagem das línguas;*
2. *Perfis de saída, desempenhos esperados no final da educação básica e processos de aprendizagem;*
3. *Percursos de aprendizagem”* (ME, 2001: 29).

▪ ***Uso e aprendizagem das línguas***

De acordo com os currículos de línguas vigentes na educação básica e no *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, tornar-se competente em línguas* é o mesmo que apropriar-se de um conjunto de conhecimentos que relevam da língua, como saber organizado, e da cultura dos povos que fazem uso dela, como forma de expressão da identidade. Significa também a capacidade de fazer uso estratégico e eficaz dos recursos linguísticos disponíveis e em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e o funcionamento da língua com a intenção de desenvolver estratégias metacognitivas que assegurem o processo contínuo de aprendizagem – o *saber fazer*. Por último, significa ainda desenvolver características individuais relativas à personalidade, nomeadamente atitudes de receptividade/interacção em relação a outras manifestações de *ser*, de *estar* e de *viver*.

No âmbito da reorganização curricular foram desenhados *perfis de saída*, *desempenhos esperados* e *processos de aprendizagem*. O processo de ensino-aprendizagem pressupõe evidenciar interacções a vários níveis: o que se espera que o aluno seja capaz de realizar no final de um ciclo, correspondendo assim aos *perfis de saída*. Por sua vez, os *desempenhos esperados* prendem-se com os desempenhos necessários ao percurso que esses mesmos perfis impõem. Quanto aos *processos de aprendizagem*, correspondem aos processos indispensáveis para que esses percursos sejam concretizados. Neste sentido, é necessário que se crie condições necessárias para que o aprendente possa ir construindo uma competência que o estimule a implicar-se no processo.

Segundo o que é referenciado na *Reorganização Curricular do Ensino Básico*, é da competência de cada docente dos 2º e 3º Ciclos diferenciar os níveis de desempenho de acordo com cada situação de aprendizagem, não esquecendo os perfis terminais estabelecidos para cada ciclo. Defende-se ainda que se assegure a articulação entre os 2º e 3º Ciclos, isto é, devem ser garantidas

“condições de continuidade e de coerência nos processos de aprendizagem, tendo em vista contextos de complexidade crescente na procura do desenvolvimento de competências parciais que vão ganhando contornos de funcionalidade até ao final do ensino básico” (2002: 30).

▪ **Percursos de aprendizagem**

Os percursos de aprendizagem de uma ou várias línguas estrangeiras determinam modelos integradores das aprendizagens consideradas essenciais para cada ciclo. Nesse sentido, é essencial que se criem condições para que o aluno/aprendente consiga, ao longo do seu percurso escolar, construir uma competência, estimulando-o e motivando-o a implicar-se em cada etapa. Para que essa competência seja desenvolvida, deve-se garantir oportunidades, tais como:

- *“De participar em projectos comunicativos que impliquem um uso vivo da língua;*
- *De tomar consciência do sistema da língua, que ele poderá ir descobrindo a partir da reflexão sobre os usos;*
- *De utilizar, nas actividades de recepção, interacção e produção de textos, estratégias que lhe permitam satisfazer exigências comunicativas;*
- *De estabelecer e desenvolver uma relação afectiva com a língua estrangeira, dispondo-se a reagir de forma construtiva face aos problemas inerentes à aprendizagem;*
- *De regular a qualidade dos seus desempenhos e de utilizar recursos para superação de dificuldades” (RCEB, 2002: 30).*

Este processo deve ser gerido tendo em conta as circunstâncias específicas de cada ciclo, permitindo um contínuo alargamento e aprofundamento de aprendizagens.

Partindo para o 3º Ciclo, o aprendente continua a aprendizagem da língua estrangeira, nomeada por LE I, iniciada no segundo ciclo. No 7º ano de escolaridade é introduzida no currículo uma segunda língua estrangeira – LEII.

Face ao exposto, é fundamental que se promova o desenvolvimento de competências ao nível do plano comunicativo e do saber – aprender. O aluno/aprendente tem de estar consciente dos saberes e do saber – fazer, assim como dos comportamentos necessários à apropriação de novos elementos no sentido de uma maior progressão na aprendizagem.

Relativamente à aprendizagem da LE II, as estratégias a definir devem ir ao encontro da faixa etária dos alunos/aprendentes e a experiência que detêm no que à aprendizagem da LE I diz respeito. Para todos os efeitos, os alunos já tiveram a

possibilidade de fomentar capacidades que os irão auxiliar na aprendizagem da LE II, no caso concreto do currículo nacional do 3º Ciclo, corresponde, na maioria das situações, à língua francesa.

Não obstante, não podemos negligenciar o papel da língua materna e da LE I que, por analogia ou por contraste, permite também o desenvolvimento da competência da comunicação.

5. O Ensino e Aprendizagem de Línguas num contexto intercultural

Devido aos efeitos do aumento da globalização e do desenvolvimento e proliferação de novas tecnologias que permitem uma maior abertura do mundo em virtude dos meios de comunicação, a aprendizagem de línguas estrangeiras assume, no mundo actual, uma importância cada vez maior. Com a diluição das fronteiras impõe-se uma consciencialização do que é ser europeu, de uma nova cultura baseada no conhecimento e aceitação de outras realidades sociais e culturais. E os contactos e interações culturais nas sociedades ocidentais, caracterizadas pela sua enorme diversidade, espelham-se nos contextos escolares em que nós, profissionais em educação, nos movemos. Por estas razões, as línguas encontram-se no centro do debate.

O fim do sistema do monolinguismo vem permitir a abertura de outros horizontes de criatividade e de desordem. O equilíbrio entre elas advém de uma lógica de respeito, de complementaridade e de enriquecimento. Aqui as escolas desempenham um papel fundamental, e com elas os professores de línguas, já que constituem um meio privilegiado da construção democrática do sentido do *saber*, *saber fazer* e da ordem social – *saber ser* e *saber estar*. Só assim se poderá construir um consenso, baseado num regime de comunicação apropriado, com objectivos particulares: pôr fim à censura, à competição e à agressividade, dando lugar à abertura, à cooperação e à aceitação.

O ensino e aprendizagem de uma língua proporcionam aos alunos uma visão transnacional englobando culturas e civilizações, línguas e valores que fazem do indivíduo um homem mais educado e mais aberto ao mundo e à forma como cada sociedade funciona. No entender de Fleming e Byram (1998) quando existe a aprendizagem de uma outra língua “(...) *students (...) inevitably learn something about, one or more other societies and their cultural practices*” (p.1).

É com base nestas conjecturas que se desenvolve a competência da comunicação. E os currículos pretendem-se actualmente construídos no âmbito destes pressupostos. A competência comunicativa ou de comunicação reúne várias componentes: “*estar em relação*” e “*pôr em comum*” (Cardoso, 2001: 99). Face ao exposto, a língua estrangeira é em simultâneo instrumento e objecto de comunicação. É também prova das particularidades culturais de cada nacionalidade. As línguas são diferentes, assim como as vivências, as formas de pensar, de estar na vida. Neste sentido, o professor de línguas deveria ser capaz de “*no interior de uma identidade linguística fortemente estruturada, ajudar a construir a indispensável abertura de*

acolhimento, a complementaridade dinâmica das diferenças, o ser capaz de conservar a sua integridade própria” (idem), com a finalidade de promover a troca de experiências, de vivências com os outros, enriquecendo-se com essa partilha.

Sendo a língua estrangeira objecto de estudo e meio de comunicação, esta exerce uma grande influência na formação global do aluno, como indivíduo e como cidadão do mundo. Uma vez cumprida a escolaridade obrigatória, o aluno/aprendente deverá ter adquirido e desenvolvido um conjunto de competências no âmbito do saber e no desenvolvimento de atitudes e valores e a aprendizagem das línguas estrangeiras pode dar um grande contributo nesse sentido.

Os programas das duas línguas estrangeiras usualmente leccionadas nos 2º e 3º ciclos – Inglês e Francês - aproximam-se no que aos objectivos, finalidades, conteúdos e recomendações metodológicas dizem respeito. Esta particularidade favorece o trabalho interdisciplinar, não apenas pelas perspectivas que abre nas duas línguas, como também pelo facto de poderem relacionarem-se com outras disciplinas do currículo. Além disso, é do conhecimento geral que a aprendizagem de uma língua estrangeira nas escolas possibilita o desenvolvimento/aperfeiçoamento da capacidade de reflectir sobre essa mesma aprendizagem. Deste modo, o aluno é capaz de transpor e utilizar essa experiência para a aquisição de outras nas diversas áreas disciplinares. Ao fazê-lo, o aluno está a construir e a desenvolver a competência plurilingue “ (...) *para a qual contribuem todo conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem*” (QECR, 2001: 23).

A *Introdução* e as *Finalidades* que se encontram nos documentos do Ministério da Educação sobre a Organização Curricular e Programas (O.C.P.) são comuns à língua inglesa e francesa.

Relativamente aos *Objectivos Gerais* parecem apontar para uma abordagem intercultural, salientando as principais linhas de orientação.

Quanto aos *Conteúdos*, estes são apresentados de forma diferente. Todavia continuam a proporcionar um trabalho intercultural. A operacionalização desses conteúdos depende apenas das estratégias, das actividades e dos suportes adoptados para os apresentar em contexto de sala de aula.

As *Orientações Metodológicas* que surgem evidenciadas na O.C.P. também estão de acordo com os objectivos e finalidades definidos para cada uma das línguas estrangeiras.

Face ao exposto, as escolas são os locais por onde tem lugar o processo educativo, cujo papel é fomentar a formação das gerações partindo da sua própria

individualidade para a construção da compreensão e tolerância entre os povos. A este nível, Sequeira (1993) defende que a dimensão europeia, de que tanto se fala nos dias que correm, deve ser transmitida em qualquer disciplina, mas é nas línguas estrangeiras onde existe maior espaço e contribuição para a consciência europeia. Nesse sentido, é necessário reconsiderar o ensino das línguas de acordo com os princípios da competência comunicativa, assim como da compreensão e respeito pelas outras culturas. Ainda segundo a mesma autora, e a título de conclusão, qualquer escola na escala europeia

“deve procurar tornar o indivíduo consciente da sua própria cultura e da do seu parceiro europeu, percebendo as diferenças entre os povos como uma das várias maneiras de encarar a vida e a humanidade” (1993: 10).

5.1. Uma abordagem intercultural – Programa de Francês

5.1.1. Objectivos gerais

Face ao que aparece referenciado no programa de língua francesa, a questão da dimensão linguística e comunicativa é enfatizada, assim como a perspectiva cultural expressa através de referências a *“aspectos estéticos da língua francesa”* e na reflexão sobre *“a sua própria realidade sócio-cultural, através do confronto com aspectos de cultura e de civilização dos povos de expressão francesa”* (Cardoso, 2001: 101).

Quando se parte para os objectivos específicos, o factor comportamento é referenciado, como por exemplo, “identificar nos textos aspectos estéticos mais frequentes” e “interpretar aspectos da cultura e da civilização francesas numa perspectiva intercultural”. Perante a relação de concretização entre língua e cultura, o desenvolvimento de uma competência de comunicação, nas suas mais variadas componentes referencial, sócio-cultural, discursiva, linguística, o aluno toma consciência das diferentes formas de organizar o seu discurso. No entanto, para que isso aconteça, o professor deve proporcionar aos alunos suportes vários, no âmbito dos diversos universos referenciais, permitindo que os alunos alarguem horizontes.

O desenvolvimento da competência de comunicação permite a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e consequentemente, leva à mudança de atitudes e compreensão de comportamentos.

5.1.2. Conteúdos

Ao longo do 3º ciclo existem vários domínios de referência que especificam a selecção dos conteúdos e possibilitam a veiculação de conteúdos temáticos de ordem cultural. A questão da diversidade surge, deste modo, mencionada ao longo do 3º ciclo, para que as temáticas leccionadas sejam o mais variadas possíveis, indo ao encontro de interesses também diversificados que permitam tratamentos diferenciados e uma visão mais alargada de realidades quer sociais quer culturais.

5.1.3. Sugestões Metodológicas

Pretende-se que a aula de francês se realize ao nível da pedagogia participativa e interactiva. Nesta perspectiva, o professor deve levar os alunos a utilizarem as suas capacidades cognitivas e *“investir o seu desejo e toda a sua experiência pessoal na aprendizagem da comunicação em língua francesa”* (Cardoso, 2001: 102). Estes princípios favorecem actividades tais como, a *“elaboração de um jornal em francês”*, a *“audição de um programa radiofónico em francês”*, várias actividades de leitura e de produção de textos, *“práticas simuladas que passam pela Dramatização, Simulação e Jeux de role”* e *“técnicas de expressão oral ... tipo brainstorming, philips 6/6 e outras”*.

No processo de ensino e de aprendizagem da língua francesa deve surgir também uma componente que se prende com os elementos lexicais e morfo-sintácticos, no entanto, não aparecem formas de abordagem numa perspectiva intercultural de conteúdos.

5.1.4. Metodologias e recursos - a aprendizagem da língua francesa e da relação com o outro

É do conhecimento geral que a escola é um espaço onde existem uma concentração de variáveis de conhecimento, de escolarização e é um local favorecido de vida social própria. Além disso, possui uma margem de autonomia na construção desses processos. E face à posição que a língua estrangeira ocupa no sistema educativo português, o grande objectivo desta disciplina é *ensinar a comunicar em língua estrangeira*.

De acordo com os princípios teóricos, a aula de francês é centrada no ensino do aluno/aprendente e pela necessidade do recurso “real” da língua em situações autênticas de comunicação, com o intuito de desenvolver a competência de comunicação.

O conceito de *autenticidade* na aula de língua estrangeira é entendido como a *autenticidade da aprendizagem*, onde há implicação pessoal e a aplicação de práticas que promovam a aquisição de saberes e saber fazer de acordo com a heterogeneidade dos alunos. Servem ainda como meio de ligação entre os alunos e o conhecimento e a autenticidade quer linguística quer cultural. Porém, a autenticidade que é aqui referida, por vezes torna-se difícil de manter, em termos de linguagem, por se tratar de uma área onde predomina a simulação, *o fazer de conta*.

Nos programas de Francês, a aprendizagem da língua estrangeira situa-se mais ao nível da perspectiva social e intercultural, já que se trata de língua e de cultura, de acções e interacções entre falantes/grupos com características culturais próprias em que a aprendizagem da língua associa-se à aprendizagem da forma de se relacionar com o outro. Compete, pois, aos professores proporcionar meios, processos pelos quais os alunos/aprendentes consigam atingir os objectivos definidos.

A questão *intercultural* é entendida, neste contexto, como a *“atitude que consiste em construir, entre culturas diferentes, relações de reciprocidade, ou seja, de conhecimento mútuo”* (Cardoso, 2001: 106). Esta abordagem intercultural terá de ser gerida tendo em linha de conta os conteúdos de aprendizagem, os processos realizados pelos alunos de forma a apreenderem esses conteúdos, uma vez que os alunos são os sujeitos da aprendizagem.

Ainda no âmbito da perspectiva anteriormente enunciada, a noção de conteúdo cultural passa também pelos conteúdos que se prendem com dados geográficos ou históricos, podendo auxiliar delinear a noção de competência cultural. Para qualquer das

abordagens, o ideal será recorrer a documentos autênticos, promovendo e criando, no espaço sala de aula, atmosferas que se aproximam da realidade estrangeira.

5.2. Uma abordagem intercultural – Programa de Inglês

No programa de Inglês (1996: 5) é enfatizado o valor da língua enquanto factor de enriquecimento intelectual e escolar, assim como meio de comunicação criando processos de interacção social. Este último aspecto é fundamental para a sociabilização e valorização social do aluno/aprendente.

A este nível, a língua é veiculada como um dispositivo socio-cultural e é através dele que os alunos tomam consciência de si próprios e dos outros, posicionando-se no mundo, dando-se a conhecer aos outros e com eles desenvolver relações interpessoais. Trata-se de um dispositivo importante no diálogo e entendimento entre povos de diferentes culturas.

Por outro lado, a aprendizagem de uma língua estrangeira, para além de exercer um papel fulcral na formação global do aluno, assume ainda uma função importante na construção do *eu* – em contextos escolares onde existe uma forte diversidade cultural – que influencia o desenvolvimento da personalidade e da identidade cultural dos alunos.

A educação para a cidadania assume cada vez mais o centro de debate nas escolas portuguesas. E a articulação entre o desenvolvimento da competência linguística e o desenvolvimento pessoal e social, no contexto escola intercultural, permite a formação do aluno nesse sentido. Estas exercem influência ao nível do desenvolvimento de processos cognitivos que fomentam atitudes de reflexão e de sensibilização relativamente ao funcionamento da língua materna e da língua estrangeira, influenciando-se mutuamente. E à medida que estas competências (linguísticas e comunicativas) se desenvolvem, a autoconfiança e a auto estima vão sendo estimuladas, o que lhes permite a mobilização em contextos socio-culturais diversificados. Por outro lado, favorece a partilha das suas vivências e experiências e dos seus saberes como os outros.

Nesta perspectiva, o aluno é o centro das atenções, uma vez que está em causa o desenvolvimento da sua personalidade através da *“promoção de dimensões intrapessoal, interpessoal e intelectual”* (Cardoso, 2001: 112). Em termos do processo educativo, garante as identidades individuais e colectiva dos alunos, *“das quais a língua é o repositório socio-cultural”* (ibidem). Neste sentido, a afirmação da individualidade e da singularidade de cada aluno, requiere a valorização das suas identidades socio-culturais e

étnicas, a criação de espaços para que se proceda a uma adequação do processo ensino-aprendizagem tendo em conta os ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos.

5.2.1. Objectivos Gerais

Os objectivos gerais que constam do documento O.C.P. apresentam reptos evidentes de uma abordagem intercultural, por exemplo:

- *“nas referências à interculturalidade e a termos e expressões a ela associados como: ‘competência sócio-linguística e intercultural’, ‘descobrir a sua identidade’, demarcação da ‘cultura anglo-americana’ e ‘universos culturais e sociais diferenciados para além dos contextos culturais anglo-saxónicos;*
- *na incidência no desenvolvimento da autonomia e de aprendizagens activas, recorrendo a referências como ‘estratégias discursivas e de compensação’, ‘estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas’, ‘estratégias adequadas à organização do seu processo de aprendizagem’, ‘o risco como forma natural de aprender’;*
- *na promoção de atitudes e valores dentro de uma dimensão humanista, expressos nos termos como: ‘partilha de informação, de ideias e opiniões’, ‘atitudes de responsabilidade, cooperação e solidariedade’, ‘confronto de ideias e expressão de opiniões pessoais’, ‘confronto de ideias pelo exercício do espírito crítico’ (Cardoso, 2001: 112).*

5.2.2. Os Conteúdos

Os conteúdos apresentam um valor educativo e social da aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo em conta as dinâmicas da sala de aula, por se tratar do espaço privilegiado onde decorrem as interacções facilitadoras do desenvolvimento de saberes, competências linguísticas e culturais, assim como a promoção de valores e atitudes. A ser assim, os conteúdos devem expressar a *“textura e a diversidade social, cultural e étnica das suas comunidades de origem e das culturas que têm o Inglês como língua oficial”* (ibidem).

A estrutura dos conteúdos programáticos tem como base um tema organizador – o *mundo em que vivemos* – que corresponde a uma área específica de acordo com os ciclos e a um tema aglutinador de todas as áreas dos conteúdos.

No 3º Ciclo, os conteúdos situam-se no âmbito do *Eu e a comunidade alargada: organização e formas de relacionamento*, proporcionando abordagens interculturais para

a mobilização do *eu* e a sua valorização, como também o conhecimento do outro, com base na solidariedade, o respeito, a compreensão pelos diferentes povos e culturas para a construção de um mundo melhor.

A área de conteúdo socio-cultural – *Eu e a comunidade alargada: organização e formas de relacionamento versus organização e formas de relacionamento em comunidades anglo-americanas* - chama a atenção para o reconhecimento e relacionamento com a cultura anglo-americana. Quanto às atitudes e valores, apela-se para o desenvolvimento de atitudes positivas face às diferentes culturas. Esta área de conteúdo enfatiza a questão da identidade e da diversidade, no relacionamento humano, onde existe um confronto e um alargamento de experiências com outros indicadores culturais. Os temas que constam no programa de inglês vão muito ao encontro das vivências e experiências de vida dos alunos/aprendentes. Por outro lado, existe espaço para o reconhecimento da identidade cultural de cada sujeito e a tomada de conhecimento positivo de outras culturas que permitem o enriquecimento do indivíduo.

Nesta perspectiva, o professor desempenha aqui um papel fulcral, na medida em que ele é o actor que deve assegurar a partilha dessas vivências entre o seu público, cujas proveniências são as mais variadas a nível social, cultural e étnica. Só assim os alunos terão uma visão mais alargada do seu próprio meio socio-cultural e as realidades socio-culturais de outras comunidades.

Por último, é importante referir que, dada a natureza dos conteúdos temáticos, estes permitem um trabalho interdisciplinar entre as diferentes línguas estrangeiras e com outras áreas curriculares. Esta interacção pedagógica entre as diferentes disciplinas faz com que os alunos/aprendentes transportem os conhecimentos adquiridos em determinadas disciplinas para outras, consolidando, enriquecendo e favorecendo a continuidade da sua aprendizagem.

5.2.3. Orientações/Sugestões Metodológicas

As orientações que encontramos definidas no documento – Gestão Intercultural do currículo (ME, 2001) – são fundamentais para a gestão intercultural do currículo nacional.

Ao nível da língua Inglesa, as sugestões têm como função contribuir para o desenvolvimento global do aluno, partindo dos objectivos e finalidades definidas. Por outro lado, pretendem fomentar uma aprendizagem activa e centrada no aluno, visto que ele também exerce um papel de destaque enquanto gestor da sua própria aprendizagem.

Logo, e perante este contexto, o professor de língua limita-se a ser um facilitador do processo de aprendizagem. No entanto, é essencial que haja um ambiente de trabalho motivador, atractivo e onde predomine desafios para todos os alunos. Nesta perspectiva, o professor deve recorrer a práticas pedagógicas baseadas no ensino diferenciado, já que as motivações, interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos são distintos. Esta forma de planear as aulas passa também pela forma de estruturar a organização do trabalho quer individual, quer em grupo.

Perante um público cada vez mais heterogéneo, dadas as diversas proveniências, vivências, características, ritmos e estilos de aprendizagem e cujos interesses e motivações são as mais variadas possíveis, é necessário que se promova uma adequação do currículo a estas diferenciações para que haja sucesso no ensino. Por sua vez, os alunos desenvolverão as capacidades de organizar, controlar e aferir o seu próprio trabalho, logo a sua própria aprendizagem.

Partindo das dimensões do *eu* e do *nós*, o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira deve acontecer em meios adequados aos alunos tendo como referência os seus saberes, valores, representações, ideias e experiências e a partilha. Neste sentido, a sala de aula é o local por excelência onde essas manifestações acontecem. Dito de um outro modo, é neste espaço onde se processa a partilha e a troca de vivências, onde se espera atitudes de cooperação, de respeito e de solidariedade por parte dos alunos.

Dada a diversidade cultura que aqui se descreve, e face aos objectivos definidos, o professor de língua deve criar condições para que os seus alunos estejam motivados a utilizar a língua estrangeira em situações de comunicação no seu dia-a-dia, desenvolvam uma noção de língua tendo em conta os mais variados contextos em situações de comunicação, nomeadamente com escolas em países de língua inglesa. É importante que os alunos incluam na sua aprendizagem, conhecimentos e vivências experienciadas nas outras áreas curriculares, assim como as que são vividas fora da escola. Referimo-nos pois à informação que os alunos assimilam através da *escola paralela*, dada a proliferação das novas tecnologias. Por outro lado, pretende-se que os alunos atentem sobre a forma como a língua inglesa funciona partindo da experiência linguística anterior, como é o caso dos alunos bilingues. Portanto, não se restringe à língua materna.

Esta forma de encarar as realidades de outros indivíduos nos seus contextos distintos, fomentam uma maior consciencialização da identidade de percursos históricos e culturais que se aproximam da sociedade portuguesa, principalmente no que diz respeito à diversificação étnica em Portugal, como por exemplo, na fase pos-colonial, permitindo uma maior compreensão das manifestações culturais.

Face ao exposto, a abordagem metodológica apresentada assume um carácter construtivista em que aluno é um construtor de aprendizagens que se esperam significativas.

5.2.4. Metodologias e recursos

Tendo em linha de conta as orientações metodológicas, existem dois aspectos essenciais no âmbito do ensino das línguas, são eles: *“o centrar do ensino no aluno e a necessidade de utilização ‘real’ da língua que se pretende aprender em situações autênticas de comunicação”* (Cardoso, 2001: 119). Contudo, corre-se o risco de não se concretizar plenamente estes dois aspectos, dada a pressão sobre o cumprimento dos objectivos curriculares.

Numa outra perspectiva, a definição de “autenticidade” nas aulas de língua estrangeira engloba o seguinte:

- *“ ‘autenticidade da aprendizagem’, com as necessárias implicações ao nível pessoal, das práticas que permitam a aquisição de saberes e de competências, adaptáveis à variedade dos alunos e da mediação entre estes e o ‘conhecimento’;*
- *autenticidade linguística e cultural, expressa na existência de espaços e finalidades comunicativas credíveis, interlocutores ‘reais’, sabendo-se, no entanto, como a dicotomia real/artificial é dificilmente mantida, em matéria de linguagem, campo onde é, sem limites, permitido ‘fazer de conta ...’ “* (2001:119).

Nos programas de Inglês, a aprendizagem da língua estrangeira prende-se bastante com a questão social e intercultural, uma vez que é a língua e a cultura, acções e interacções entre falantes culturalmente marcados que se encontram no centro de debate. E estes sujeitos combinam a aprendizagem da linguagem à aprendizagem da relação com o outro.

A interculturalidade está também associada ao desenvolvimento de atitudes e valores e exercem um papel fundamental na relação de reciprocidade, baseada no respeito e admiração mútuos entre as diferentes culturas. Neste sentido, os professores de língua devem analisar e gerir o programa atendendo *“aos conteúdos, aos processos postos em prática pelos alunos para aprenderem esses conteúdos e aos alunos enquanto sujeitos dessa aprendizagem”* (Cardoso, 2001: 120).

Tal como acontece na língua francesa, para alargar a noção de conteúdo cultural, conta-se com os conteúdos que se prendem com dados geográficos ou históricos. O ideal seria o professor de língua recorrer a documentos autênticos, para recriar situações, atmosferas que se aproximam da realidade estrangeira em estudo.

5.3. Uma abordagem Intercultural - Programa de Língua Portuguesa

Segundo o documento “*Gestão Intercultural - 3º Ciclo*” sob coordenação de Carlos Cardoso (2001), os programas de LP (1991) visam uma abordagem intercultural conforme podemos ler nos dezanove objectivos gerais estabelecidos para esta disciplinas, onde se destaca os seguintes:

- *“expressar-se oralmente, de forma desbloqueada e autónoma em função de objectivos diversificados;*
- *comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação;*
- *desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património nacional e universal;*
- *contactar com géneros e temas variados da literatura nacional e universal;*
- *desenvolver a competência de leitura, nomeadamente: interagir com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo e da sua competência linguística;*
- *promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção;*
- *alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua”* (Cardoso, 2001: 35).

De acordo com os programas de LP, o espaço aula é o meio ideal para a mobilização de *atitudes de diálogo*, de *cooperação*, de *confronto de opiniões*, de *desejo de conhecer*, de descoberta e de desenvolvimento nas *dimensões cultural, lúdica e estética da língua*, entre outros (cf. Cardoso, 2001). Perante o exposto, constatamos a existência de um desejo de abertura a situações que promovam a interculturalidade, assim como o desenvolvimento de competências.

Um currículo intercultural deve contemplar momentos que possibilitam interações entre alunos já que as proveniências sociais, culturais e étnicas são as mais diversificadas. Só assim será possível a troca de experiências e a compreensão e o respeito pelas diferenças. A diferença contribui para o enriquecimento do *eu* e do *outro*. Por outro lado, favorece as relações interpessoais. Neste sentido, compete ao professor

organizar o seu trabalho de forma a integrar o espírito de cooperação, tendo por base a comunicação e o diálogo.

O encontro de culturas ou a interculturalidade não é exclusivo do professor de LP. Cardoso defende que esta perspectiva deverá constar do Projecto Educativo de cada Escola, como pomos verificar nos objectivos que citamos de seguida:

- *“educar para o respeito para a diferença, privilegiando a identidade cultural da criança;*
- *promover contactos interculturais entre diferentes grupos;*
- *reforçar a ligação da Escola às comunidades e muito particularmente à família;*
- *respeitar os ritmos e estilos de aprendizagem, assim como o desenvolvimento de cada aluno, muito distintos entre os alunos, devido a um complexo conjunto de factores, tanto individuais como sociais, que interagem entre si;*
- *fomentar a herança cultural dos alunos através da manutenção dos laços com a língua, tradições e costumes de origem;*
- *reconhecer a experiência social como significativa e válida” (2001: 36).*

Ainda de acordo com o mesmo documento, uma das finalidades do programa da LP é proporcionar a valorização da LP enquanto património nacional e ponte de ligação entre povos de várias origens, confirmando os diferentes estatutos da LP no espaço lusófono.

A título de conclusão, parece evidente a preocupação em atender à diversidade dos alunos e respectivas diferenças, apoiando-se sempre no respeito e valorização do outro, também cidadão do mundo.

PARTE II

**UM ESTUDO DE CASO: O DIRECTOR DE TURMA E A ARTICULÇÃO
DAS LÍNGUAS NA ESCOLA *AZUL***

Capítulo V METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS

Introdução

Nos capítulos precedentes fizemos a revisão da literatura com vista à definição dos referenciais teóricos que fundamentam a nossa investigação empírica quer no que respeita à interpretação dos resultados quer no que se refere aos procedimentos metodológicos adoptados. No entanto, reconhecemos que os percursos que seguimos não estão dissociados das nossas próprias crenças de abordagem dos fenómenos educativos. Estamos cientes que existe uma relação de proximidade entre o investigador e o objecto de estudo do qual somos parte integrante. Mesmo que esta *relação particular entre investigador e objecto de estudo* se trate apenas de uma das características da investigação educativa, ela não deve desprivilegiar a sua influência para a abordagem desse objecto nem para o desenho de investigação pelo qual se optou (Arnal et al, 1994: 37). Além disso, a nossa investigação prende-se com motivações de ordem predominantemente pessoal e profissional. Ela é concebida e desenvolvida com o intuito de “ajudar o trabalho dos profissionais” e conhecer melhor a realidade que nos rodeia diariamente no “palco” que é a escola, em geral, e a sala de aula, em particular.

Com a presente investigação é nossa intenção contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos educativos, cuja natureza permite trazer a debate questões que reflectem e problematizam o processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na dimensão da gestão intermédia da escola. Dito de outra forma, pretendemos perceber qual é o papel do DT na questão da articulação curricular ao nível das línguas no 3º ciclo do EB. Assim, atendendo aos objectivos definidos na introdução e às questões investigativas formuladas, adoptámos uma metodologia eminentemente qualitativa de investigação – *o estudo de caso numa escola do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico* – por considerarmos que atendendo à natureza complexa e abrangente do objecto de estudo, esta seria a abordagem que melhor nos permitiria alcançá-los.

Para esse efeito, recorremos a várias fontes, tais como:

- *questionários* aplicados a todos os docentes de línguas do 3º ciclo;
- *entrevistas* aos DT, Coordenador de DT, Coordenadores dos Departamentos de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, Presidente do Conselho Executivo e Presidente do Conselho Pedagógico;
- *documentos*:
 - 1. Actas: Conselhos de Turma do 3º ciclo;
Departamento Curricular de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras;
 - 2. *Projectos Curriculares de Turma*: de todas as turmas do 3º ciclo do EB;

3. *Projecto Educativo e Curricular de Escola;*

4. *Plano Anual de Actividades.*

5. *Regulamento Interno*

Este tipo de investigação assume um carácter particularista, já que não se pretende sugerir que as conclusões desenhadas neste estudo possam ser generalizadas ao conjunto de escolas existentes. Pretendemos sim contribuir para a ampliação do conhecimento sobre esta temática/área.

Enquanto investigadores assumimos um papel de observadores, dando a conhecer sempre aos diversos intervenientes no processo a nossa identidade, o tema da investigação, os objectivos e a metodologia da pesquisa adoptada (Ludke e André, 1986). Foi nossa intenção, desde o início da nossa investigação até ao seu término, estabelecer uma relação baseada na aceitação de papéis e no compromisso de manter a confidencialidade sobre todos os dados de carácter pessoal fornecidos pelos agentes educativos que participaram no estudo.

1. Metodologia: fundamentação e procedimentos - A abordagem qualitativa na investigação em educação -

Neste capítulo, procuraremos apresentar e justificar algumas das opções metodológicas realizadas ao longo da investigação.

Para a clarificação dos objectivos e das questões de investigação propostos na introdução deste trabalho adoptámos uma metodologia eminentemente qualitativa de investigação - o *estudo de caso* -, por considerarmos que é a mais adequada ao problema que pretendíamos estudar, pois o nosso interesse era obter uma visão holística do mesmo, procurando fazê-lo através da compreensão e da interpretação da informação recolhida, quer através dos questionários, das entrevistas pela qual os sujeitos da investigação expressam as suas perspectivas, as suas opções, os seus receios, as suas experiências e vivências, quer da análise de documentos autênticos provenientes e relativos à acção educativa em análise.

De acordo com Pardal e Correia (1995), o *estudo de caso* é um

“modelo de análise intensiva de uma situação particular (caso). Tal modelo, flexível no recurso a técnicas, permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (p. 23).

Desta forma, *pelos processos do que* começaremos por apresentar uma breve caracterização da investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1999) descrevem-na da seguinte forma:

- *“ a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;*
- *a investigação é descritiva;*
- *os investigadores interessam-se mais pelos resultados ou produtos;*
- *os dados tendem a ser analisados de forma indutiva;*
- *o significado é o de importância vital”* (p. 47).

Para Pacheco (1995), a investigação educativa de racionalidade qualitativa deve orientar-se pelo modelo das ciências humanas, ou seja, pela perspectiva hermenêutica, que parte da interpretação para vir a descobrir o significado dos fenómenos, como expressão do entendimento e percepção individualizada.

Nesta linha de pensamento, pode-se considerar que a investigação qualitativa segue uma perspectiva fenomenológica, na qual se tenta compreender o significado que

os acontecimentos e as interações têm para as pessoas, em certas situações, sendo realçada a compreensão interpretativa das interações humanas.

Pacheco (cf.1995), define a investigação qualitativa como sendo um estudo das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, uma vez que ele é a base de toda a indagação/pesquisa.

Ainda no entender de Lefèbvre, a investigação de carácter qualitativo visa também conhecer a inter-relação do investigador com a realidade que estuda, de modo a que a construção da teoria se processe a partir do próprio terreno, à medida que os dados vão surgindo (*idem*).

Ainda segundo Pacheco (1995), a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação

“um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor, análise e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados”(17-18).

Por sua vez, Wilson (1977), citado por Tuckman (2000), refere que “*este tipo de metodologia de investigação, também designada como etnografia*”, assenta em dois itens fundamentais, sendo eles:

“os acontecimentos que devem ser estudados integrados no terreno, em situações naturais; estes acontecimentos só podem ser percebidos se compreendermos a percepção e a interpretação feita pelas pessoas que neles participam” (2000: 508).

No entanto, neste contexto, a investigação qualitativa que desenvolvemos aproxima-se mais do *estudo de caso*, já que apresenta menos pontos de contacto com o estudo etnográfico.

Assim, entendemos que este trabalho se enquadra no âmbito da noção proposta por Bell (1997) para este tipo de investigação:

“o método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”(1997: 22).

Neste estudo, é nossa intenção seguir uma abordagem descritiva interpretativa, por se tratar de um método que se centra num estudo de um caso específico, em que o investigador observa, entrevista os vários intervenientes e finalmente analisa e interpreta os dados obtidos.

Citando Pardal, numa situação, o estudo de caso *“permite compreender naquela, o particular na sua complexidade, ao mesmo tempo que se pode abrir caminho, sob condições muito limitadas”* (1995: 22).

Dos três modelos de estudo de caso expostos por Bruyne [et al], citado por Pardal (1995: 23) sendo eles, de exploração, descritivos e práticos é o descritivo ao qual recorreremos, porque nos concentramos num objecto específico – o Director de Turma e a articulação curricular nas línguas do 3º Ciclo E.B. para de seguida o analisarmos e o descrevermos em pormenor.

2. Caracterização e construção de instrumentos de recolha de dados

Partindo dos objectivos a que nos propusemos, bem como a natureza do objecto de estudo, foram utilizadas diversas fontes e instrumentos de recolha de dados, conforme se pode verificar no quadro que a seguir apresentamos:

| Instrumentos de Investigação | Escola |
|------------------------------------|---|
| Entrevista semi-estruturada | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presidente Conselho Executivo / Pedagógico ▪ Coordenador Departamento Curricular Línguas Estrangeiras ▪ Coordenador Departamento Curricular Língua Portuguesa ▪ Coordenador Directores Turma ▪ Directores de Turma – 3º Ciclo E.B. <p>5 D.T. – 7º ano 2 D.T. – 8º ano 3 D.T. – 9º ano</p> |
| Questionário | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Professores de Línguas – 3º Ciclo E.B. |
| Análise Documental | <ul style="list-style-type: none"> • Regulamento Interno • Projecto Educativo • Plano Anual de Actividades • Projectos Curricular Turma • Actas Conselhos de Turma • Actas dos Departamentos Curriculares de Línguas Estrangeiras e de Língua Portuguesa |

Quadro 4 – Fontes e instrumentos de recolha de dados

2.1. A entrevista

Escolhemos a *entrevista* como instrumento para aceder às representações e conhecimentos dos actores seleccionados, assim como aos perfis e funções do Director de Turma na articulação curricular das línguas no 3º Ciclo do Ensino Básico, por se tratar do meio indicado para recolher informação pretendida, nomeadamente porque, conforme refere Ruquoy, “é o instrumento mais adequado para delimitar os sistemas de representações, de valores, de normas veiculadas por um indivíduo” (1997: 89).

De acordo com Pacheco (1995), a entrevista constitui uma das técnicas mais utilizadas nas metodologias de tipo qualitativo, resultando de um processo de negociação entre o entrevistador e o entrevistado.

A entrevista distingue-se ainda pelo facto de constituir uma das fases mais activas da investigação: *“a da descoberta, a das ideias que surgem e dos contactos humanos mais ricos para o investigador”* (Quivy, 1998: 70). De facto, para a análise pretendida, este instrumento privilegiador do contacto humano contribuiu significativamente para a recolha de informações deste estudo.

A entrevista pouco estruturada é considerada a forma mais aconselhável em estudos de caso, pois o seu propósito é obter informação especial, ideias, concepções, percepções das pessoas que não se podem observar directamente e que se julga poderem vir a ser captadas através da livre expressão do entrevistado.

Deste modo, optámos pela entrevista semi-estruturada que, de acordo com os pressupostos avançados por Amiguiño (1992), teve também como fundamento três ordens de razões. Primeiramente porque detínhamos informação suficiente para definir, em contexto, os objectivos gerais da estratégia e os tópicos orientadores das entrevistas. Em segundo lugar porque, conhecidas as especificidades da instituição e as características pessoais do entrevistado, num processo que se veio a revelar de constantes avanços e recuos, pudemos recuperar alguns indicadores relevantes para a nossa problemática, embora apenas aflorados pelos entrevistados. Por último, a nossa intenção era recolher junto de todos os entrevistados um conjunto de informações relativas às mesmas temáticas.

No nosso estudo entrevistámos 14 professores, com base numa combinação de critérios: cargos desempenhados, dados estes que fomos recolhendo em conversas informais no Conselho Executivo, aquando das deslocações à escola para a realização das entrevistas, recolha de documentação e aplicação dos questionários. Pautamo-nos pela preocupação de assegurar uma variedade das pessoas inquiridas, integrando docentes com diferentes experiências e responsabilidades no domínio da gestão intermédia. No quadro 5 que se segue, sintetizamos um conjunto de indicadores acerca dos indivíduos entrevistados e que contribuem para a caracterização do perfil profissional dos mesmos.

| Cargo | Ano | G. D. | Sexo | A. S. Esc. | Ciclo | Código da entrevista |
|----------------|-----|------------|------|------------|-------|----------------------|
| Director Turma | 7º | 17ºEd.Vis. | F | 1 | 3º | E1 |
| Director Turma | 7º | 4º(F.Q) | F | 1 | 3º | E2 |
| Director Turma | 7º | 3º(Hist) | M | 2 + 1 | 3º | E3 |
| Director Turma | 7º | 20 | F | 2 | 3º | E4 |
| Director Turma | 7º | 10º RM | F | 6 | 3º | E5 |
| Director Turma | 8º | 38 (EF) | M | 1 | 3º | E6 |
| Director Turma | 8º | 9º | F | 9/10 | 3º | E7 |
| Director Turma | 9º | 1º(Mat) | F | 7 | 3º | E8 |
| Director Turma | 9º | 11º(Ciën) | F | 6 | 3º | E9 |
| Director Turma | 9º | Mat | F | 2 | 3º | E10 |
| C. D. L. E | - | 8º B | F | 11 | 3º | E11 |
| C. D. L. P. | - | Port | F | 3 | 3º | E12 |
| C. D. T. | - | 4º | F | 10 | 3º | E13 |
| P. C. E. | - | 9º | F | 10 | 3º | E14 |

LEGENDA: G. P. (Grupo Disciplinar); A. S. Esc (Anos Serviço na Escola)
C.D.L.E (Coordenador Departamento Línguas estrangeiras);
C. D. L. P. (Coord. Depart. Língua Portuguesa);
C. D. T. (Coord. Directores Turma);
P. C. E. (Preseidente Conselho Executivo)

Quadro 5 – Professores entrevistados

As entrevistas decorreram durante os meses de Maio e Junho de 2005, já depois de terem sido aplicados e recolhidos os inquéritos por questionário. As entrevistas foram realizadas em dois espaços da escola, com predominância no Gabinete Médico. A Presidente do Conselho executivo foi entrevistada no seu gabinete.

As entrevistas foram conduzidas com base num guião (anexo 2) orientado para as questões da pesquisa, tendo tido cada uma, uma duração de entre 20 a 60 minutos. As mesmas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas.

2.2. Questionário

Quanto ao inquérito por questionário, enquanto instrumento de recolha de informação, constitui a técnica de recolha de dados integrada na desejável triangulação das informações. Além disso, é a técnica mais utilizada no âmbito da investigação sociológica, conforme refere Parda e Correia (1995).

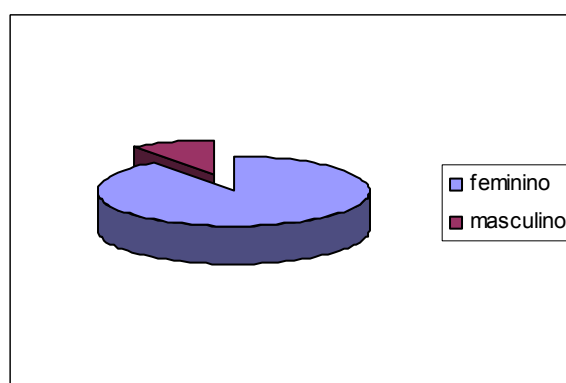
O questionário apresenta vantagens e desvantagens na sua utilização. Relativamente às vantagens, a técnica de inquirição é susceptível de ser administrada a uma *amostra* mais lata do *universo* em estudo, garante anonimato e permite ao inquirido

a escolha da hora mais adequada para responder. No que às desvantagens diz respeito, a sua limitação situa-se, nomeadamente, ao nível das possíveis dificuldades na interpretação das questões. O facto de poder ser respondido em grupo também perturba a qualidade de informação recolhida. Além disso, o seu uso só é viável em universos razoavelmente homogéneos (Pardal e Correia, 1995).

Após os primeiros contactos com a escola e a recolha de alguns elementos documentais, seguiu-se a aplicação de um questionário a todos os professores de línguas do 3º Ciclo EB (anexo 1), a fim de captarmos uma primeira imagem das representações dos mesmos no que à temática deste estudo diz respeito.

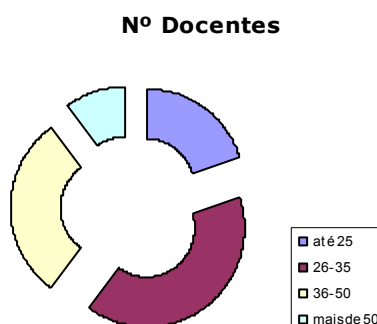
Da população alvo constituída por 14 docentes de línguas no 3º ciclo EB apenas 10 professores entregaram os questionários. Após a análise dos mesmos, pudemos elaborar uma pequena ficha pessoal e profissional de cada inquirido, tendo apurado elementos que permitem elaborar 5 gráficos. O gráfico 1, correspondente à questão número um, dá-nos conta do género dos inquiridos:

Gráfico 1 – Género: professores inquiridos



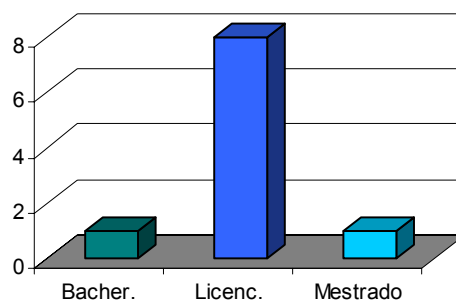
O segundo gráfico está relacionado com a idade dos docentes (questão número dois) - a *amostra* distribuiu-se de forma diferenciada;

Gráfico 2 – Idade



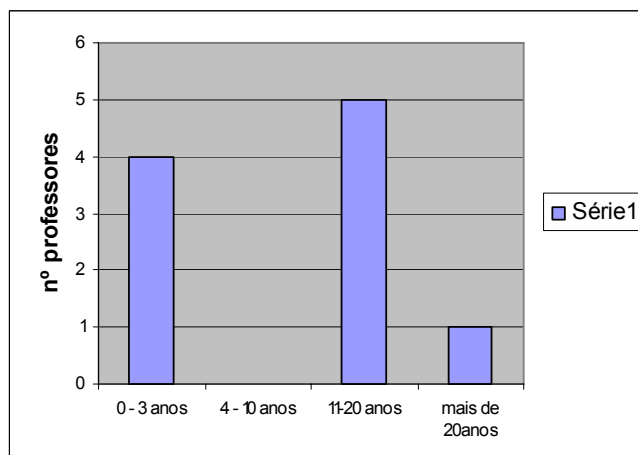
Segue-se um terceiro gráfico que se refere ao grau académico dos inquiridos (questão número três). É de salientar que um dos docentes entrevistados, para além da licenciatura, realizou também uma Pós-Graduação. Acrescenta-se ainda o facto de quatro dos docentes serem professores estagiários que aqui são incluídos na categoria de licenciados.

Gráfico 3 – Grau Académico



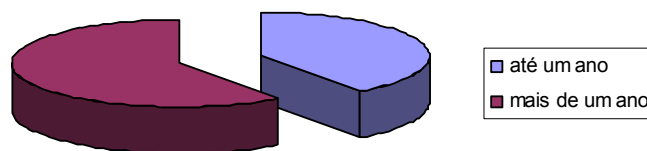
O quarto gráfico apresenta informações relativas ao tempo de serviço dos docentes (questão número quatro), o que permite inferir que nos cingimos a pessoas com experiência docente diversificada.

Gráfico 4 – Anos de Serviço (absoluto)



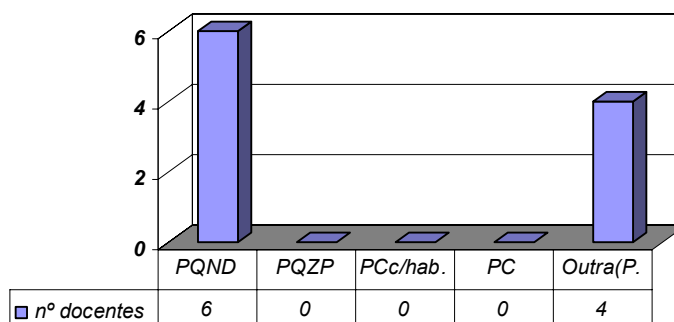
No gráfico 5 apresentamos indicações sobre o número de anos de serviço que os docentes exercem na escola Azul (questão número 5).

Gráfico 5 – Anos de Serviço na Escola “Azul”



Finalmente o gráfico 6 descreve a situação profissional dos inquiridos, correspondente à questão número 6. Relembramos que quatro dos docentes ainda não se encontram vinculados a um quadro propriamente dito, por estarem a realizar o seu estágio pedagógico.

Gráfico 6 – Situação Profissional



Para a aplicação do questionário, foi solicitada ainda a colaboração da Presidente do Conselho Executivo que desencadeou os mecanismos para a sua distribuição ao público-alvo.

2.3. Documentos

A análise documental foi uma outra técnica utilizada para a concretização deste estudo. De acordo com Bardin (1995), a análise documental pode ser caracterizada como um conjunto de operações cujo objectivo principal é o tratamento da informação que os diferentes documentos contêm para uma posterior consulta e utilização. Esta técnica pode revelar-se uma fonte de informação muito importante no contexto global da nossa

investigação, já que permite aceder a um conhecimento distinto, mas complementar de uma certa realidade.

Entendem-se por documentos, as publicações, as notas pessoais e os artefactos que poderão ajudar o investigador a descobrir novos significados, desenvolver percepções e descobrir pontos de vista essenciais para o estudo do problema, através da flexibilidade do investigador quer na construção do problema e das respectivas questões, quer na selecção, construção e aplicação rigorosa (ou não) dos instrumentos mais apropriados.

Na opinião de Merriam (1988), os documentos a utilizar como fonte de informação num estudo de caso devem obedecer a dois critérios:

1. devem conter informação relevante ou traduzir pontos de vista relevantes;
2. devem ser obtidos de uma forma prática e sistemática.

Os documentos analisados são de natureza diversa, conforme se pode ler no quadro 1, já transcrito.

No caso presente, num primeiro momento, procedemos à consulta de vários documentos com o intuito de obter informações relativas a possíveis características organizacionais da escola em estudo, nomeadamente:

- O Projecto Educativo
- Projecto Curricular de Escola
- O Plano Anual de Actividades
- O Regulamento Interno

Num segundo momento, consultámos ainda outros documentos, tais como:

- Projectos Curriculares Turma – 3º CEB
- Actas Conselhos de Turma
- Actas dos Departamentos Curriculares de Línguas Estrangeiras e de Língua Portuguesa

Para além destes documentos que foram elaborados na escola onde realizámos a investigação, outros foram analisados, sendo eles produzidos num contexto macro do sistema, essencialmente documentos legais: *Decreto-Lei 115-A/98*; *Decreto Regulamentar nº 10/99*; *Decreto-Lei nº6/2001*, entre outros.

3. Recolha e análise de dados

Conforme se referiu anteriormente, no *estudo de caso*, o investigador, definida e clarificada a sua problemática investigativa, pode seleccionar técnicas diversas, que vão permitir a recolha de informação, também ela diversificada, a respeito da situação em análise e potenciar assim o seu conhecimento e caracterização aprofundados.

A presente investigação foi planificada em três fases que, por alguns momentos, se sobrepuaram.

Deste modo, numa primeira fase, realizámos a planificação do estudo, definindo as questões, os critérios de selecção da escola, assim como os potenciais intervenientes. Nesta fase também procedemos à revisão da bibliografia relevante para o tipo de metodologia adoptada – *abordagem qualitativa* - e à definição das questões investigativas.

Numa segunda fase, foi elaborado o questionário que foi antecedido pela realização de um pré-teste antes de ser aplicado aos professores de línguas da escola *Azul*. Nesta mesma fase, elaborámos também o guião das entrevistas e demos início à recolha de alguns documentos da escola.

Numa terceira fase, procedemos à sistematização, análise e interpretação dos dados. Finalmente, elaborámos o relatório final.

O processo de recolha de dados decorreu no ano lectivo de 2004/2005, entre os meses de Abril e Julho, tendo como foco principal de análise a problemática do papel dos Directores de Turma face à articulação curricular das línguas.

Foi estabelecido um contacto inicial com a escola, na pessoa do Presidente do Conselho Executivo (PCE), no sentido de verificar a disponibilidade para aceitar a realização deste estudo. Este contacto revestiu-se de alguma informalidade por se tratar de uma primeira abordagem. O PCE mostrou abertura para receber esta investigação. Numa fase posterior foi solicitada autorização formal para a realizar, onde foram explicitados os objectivos e o tipo de contributo esperado da escola.

Para além do PCE, todos os agentes educativos intervenientes - o *Coordenador do Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras*, o *Coordenador do Departamento Curricular de Língua Portuguesa*, *Coordenador dos Directores de Turma* e *Directores de Turma do 3º Ciclo EB* – mostraram uma total abertura e disponibilidade para acolher a realização de um trabalho desta ordem.

Posteriormente, realizámos as entrevistas aos professores que constam do quadro 1. Conforme já referimos, estas decorreram num dos espaços da escola “Azul”

gentilmente cedido pelo órgão de gestão da mesma. As entrevistas foram realizados entre os meses de Maio e Junho, em diferentes dias, consoante a disponibilidade de tempo dos professores que amavelmente aceitaram colaborar nesta investigação.

3.1. Análise de documentos

Em relação à análise de *documentos*, Walker descreve-a como sendo um método que consiste em analisar documentos com o objectivo de registar dados. Conforme o autor:

“a análise de documentos é muito útil para obter informação retrospectiva acerca de um programa, sendo em algumas ocasiões a única maneira de tornar disponível certa informação. A análise de documentos é especialmente apropriada para o início de uma avaliação, na fase em que o avaliador tenta entender por que razão um programa apresenta uma das características determinadas. Os documentos são uma fonte idónea para determinar o propósito, a justificação e a história de um programa. A análise de documentos pode ser um preparativo útil para recolher novos dados” (1989: 82).

Embora este estudo não se enquadre numa situação de avaliação, entendemos a técnica já referida adequada aos nossos propósitos, pois os documentos que analisámos revelaram-se *“uma fonte idónea para determinar o propósito, a justificação e a história”* de vida de um todo colectivo que foi intenção nossa conhecer.

Os documentos analisados permitiram-nos informações pertinentes sobre a escola na sua globalidade e outros elementos pontuais importantes para um melhor conhecimento do nosso objecto de estudo.

3.2. Análise das entrevistas

Deu-se início ao processo de *análise de conteúdo* através da técnica de leitura flutuante, à medida que se iam tomando notas, como princípio das fases de organização, sistematização e compreensão.

Assim, a partir da análise do material, os dados recolhidos foram seleccionados e enquadrados por categorias de uma forma genérica uma primeira fase a partir dos objectivos, questões investigativas e temas pertinentes ao estudo.

Da análise das entrevistas aos professores da escola *Azul* (Directores de Turma do 3º Ciclo; Coordenador de Directores de Turma; Coordenador de Departamento de

Línguas Estrangeiras; Coordenador de Departamento de Língua Portuguesa; Presidente do Conselho Executivo), para além de ter possibilitado o conhecimento do percurso profissional, surgiram os temas em que nos baseámos para construir alguns sistemas de categorias capazes de contribuir para perceber as suas concepções sobre o tema em análise, como se descreve no quadro 6.

| TEMAS | CATEGORIAS |
|--|---|
| A Articulação Curricular na Escola Azul | <ul style="list-style-type: none">▪ Envolvimento e representações dos docentes▪ Responsáveis pela articulação curricular▪ Articulação curricular: dificuldades e/ou resistência |
| O Director de Turma e a Articulação Curricular | <ul style="list-style-type: none">▪ O Director de Turma – líder ou coordenador▪ As Reuniões▪ O Projecto Curricular de Turma e outros documentos |
| O Director de Turma e as Línguas | <ul style="list-style-type: none">• Articulação curricular nas Línguas |

Quadro 6 – A Articulação Curricular na Escola Azul

3.3. Análise dos questionários

Conforme já foi referido, o questionário (anexo 1) elaborado para esta investigação inicia-se com um conjunto de questões, relacionadas com os dados pessoais (sexo, idade, grau académico, anos de serviço e situação profissional, entre outros). Segue-se uma parte relativa às representações sobre o papel do Director de Turma; representações sobre a articulação curricular e finalmente, representações sobre o PCT.

No tratamento dos questionários recorremos basicamente a mesma técnica utilizada para a análise das entrevistas. Os dados foram organizados por categorias que são coincidentes com as referidas no processo de interpretação das entrevistas.

Após a recolha de toda a informação, procedemos à leitura cuidada de todos os questionários (professores de línguas do 3º Ciclo), transcrições integrais das entrevistas efectuadas (PCE/P; CDCLE; CDCLP; CDT; DT – 3º Ciclo EB) e documentos diversos da escola. Esta leitura permitiu-nos captar uma primeira imagem global dos dados.

Numa fase posterior, partindo dos objectivos definidos e do quadro teórico de referência, demos início ao desenvolvimento do “corpus de análise” (Vala, 1986). Dito de outra forma, seleccionámos, partindo dos dados disponíveis, o material que constituiria a fonte de informação a tratar.

CAPÍTULO VI A ESCOLA AZUL – CARACTERIZAÇÃO GERAL

1. Caracterização da Escola Azul

Atribuímos ao Agrupamento de Escolas o nome fictício de **Arco-íris** como forma de garantir a confidencialidade do público que o frequenta, assim como de todos os docentes que participaram nesta investigação. Só assim tivemos acesso a todos os documentos da escola, à aplicação do questionário e à realização das entrevistas a órgãos de gestão intermédia e ao órgão de gestão da Escola **Azul**.

1.1. Descrição Contextual

O Agrupamento de Escolas **Arco-íris** encontra-se situado na região centro do território continental português e é composto por onze estabelecimentos de ensino, sendo 4 de pré-escolar, seis de 1ºciclo e um de 2º e 3º ciclos – Escola **Azul** - sendo este último a Escola – Sede do mesmo.

Os serviços disponíveis existentes na escola sede são para toda a comunidade educativa, sendo eles o refeitório, reprografia, ludoteca, sala de informática, serviços de bufetes, biblioteca, papelaria, pavilhão gimnodesportivo e centro de recursos educativos.

1.2. Caracterização do meio local

Os estabelecimentos de ensino dividem-se por três freguesias as quais têm características diferentes. Poderemos, no entanto, afirmar que se situam em áreas semi-rurais em rápido processo de urbanização, sendo servidas por equipamentos sociais de apoio às populações, de ocupação de tempos livres para todas as idades (equipamentos musicais e desportivos, biblioteca, associações de diversa ordem).

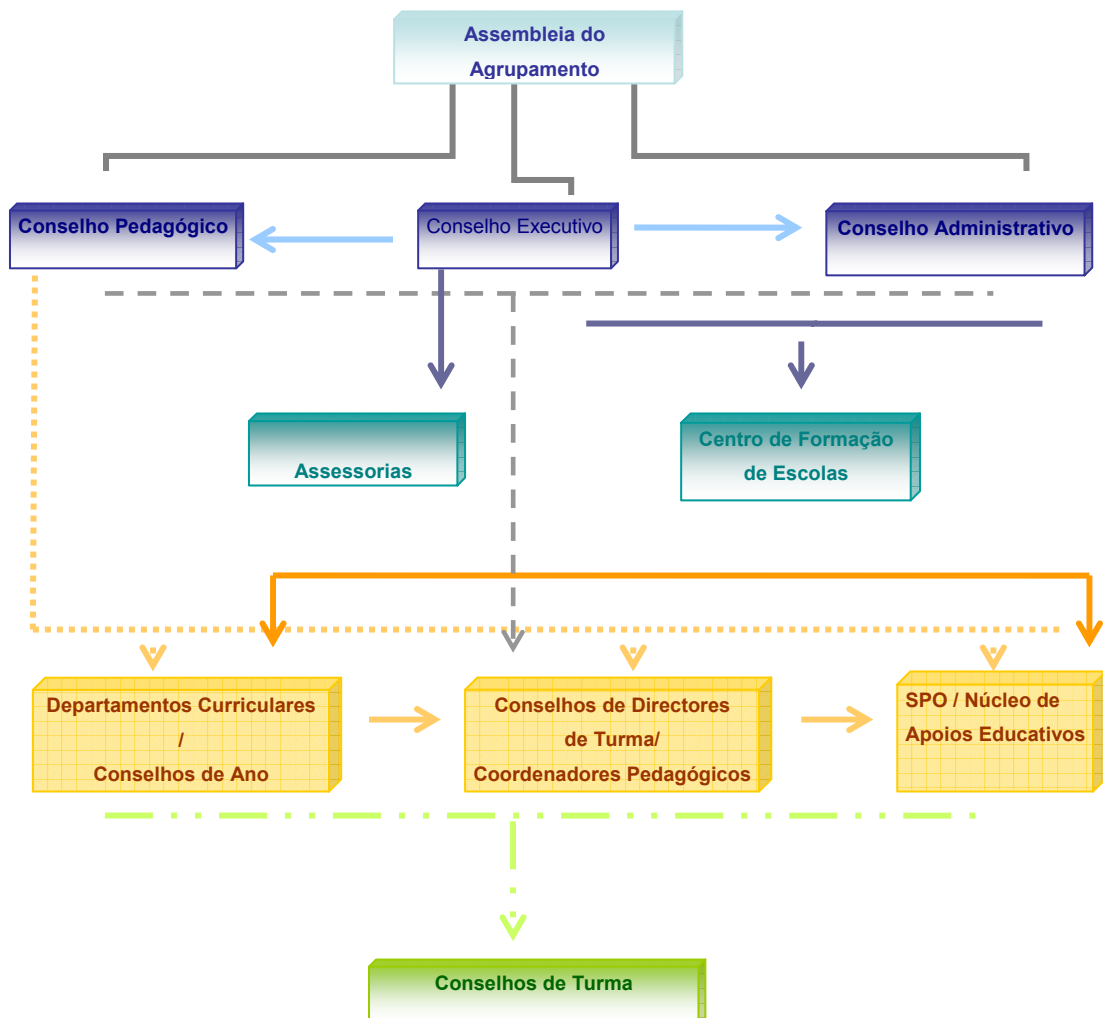
As escolas associadas situam-se num raio de aproximadamente 5 km em relação à escola sede (em média). Os meios de deslocação utilizados pelos alunos no percurso escola/residência são maioritariamente os transportes próprios. O tempo gasto no percurso escola/casa é igual ou inferior a 15 minutos. O Agrupamento presta ainda serviço de prolongamento de horário – componente de apoio à família em alguns jardins-de-infância e algumas escolas de 1ºciclo.

Os estabelecimentos de ensino de 1º ciclo possuem bibliotecas escolares (com excepção de duas escolas), refeitório e cozinha (apenas numa escola), espaço polivalente coberto (numa escola), espaços exteriores, instalações sanitárias para adultos e crianças, arrecadações, um laboratório, um centro de recursos disponível para todas as escolas de 1º ciclo, uma sala dotada de computadores, bem como um computador, no mínimo, por sala de aula. No que respeita aos horários e regimes de funcionamento, coexistem os regimes duplo e de desdobramento na maioria dos estabelecimentos do 1º ciclo. No que respeita à escola sede – *Escola Azul* -, o regime de funcionamento é o normal.

1.3. Estrutura Organizacional (coordenação e gestão)

O Agrupamento de Escolas *Arco-íris* foi criado em 29 de Julho de 2003 e resulta da junção de Escolas do 1º ciclo e Jardins de Infância com a Escola *Azul*.

A Escola tem bem delineado a sua estrutura organizativa conforme podemos constatar através do seguinte organograma:



Organograma: Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas *Arco-íris* (2004- 2005)

1.4. Assembleia do Agrupamento

A Assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do Agrupamento de Escolas, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A Assembleia é composta por:

- a) 9 representantes do corpo docente dos vários níveis de ensino;
- b) 3 representantes do pessoal não docente;
- c) 1 representante dos alunos trabalhadores do ensino básico recorrente;
- d) 3 representantes dos pais e encarregados de educação;
- e) 1 representante da autarquia local;
- f) 1 representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental ou económico.

Caso não haja representante dos alunos trabalhadores do Ensino Básico Recorrente, poderá haver 1 representante da Associação de Estudantes mas sem direito a voto.

O presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho Pedagógico participam nas reuniões da Assembleia, mas sem direito a voto.

Em caso de impossibilidade temporária, o Presidente será substituído pelo Vice-Presidente.

À Assembleia compete:

- a) eleger os respectivos presidente e vice-presidente de entre os seus membros docentes;
- b) aprovar o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) aprovar o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas assim como as respectivas alterações;
- d) emitir parecer sobre o Plano Anual de Actividades, verificando a sua conformidade com o Projecto Educativo;
- e) apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do Plano Anual de Actividades;
- f) aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o Conselho Pedagógico;
- g) definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;

- h) apreciar o relatório de contas de gerência;
- i) apreciar os resultados do processo de avaliação interna do Agrupamento de Escolas;
- j) promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
- l) acompanhar a realização do processo eleitoral para a Direcção Executiva;
- m) autorizar o Conselho Executivo, mediante proposta deste, à constituição de assessorias técnico-pedagógicas de acordo com os critérios definidos no Despacho nº 13555/98;
- n) exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no Regulamento Interno.

No desempenho das suas competências, a Assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do Agrupamento de Escolas e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Actividades.

1.5. Conselho Executivo

A Direcção Executiva é assegurada por um Conselho Executivo.

O Conselho Executivo é o órgão de administração e gestão do Agrupamento de Escolas nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.

A Direcção Executiva é assegurada por um Conselho Executivo constituído por um Presidente e três vice-presidentes, destes um é obrigatoriamente educador de infância e outro professor do 1º ciclo.

Compete à Direcção Executiva:

- a) submeter à aprovação da Assembleia o Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas;
- b) elaborar e submeter à aprovação da Assembleia o Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas;
- c) elaborar e submeter à aprovação da Assembleia as propostas de celebração de contratos de autonomia.

No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à Direcção Executiva:

- a) definir o regime de funcionamento do Agrupamento de Escolas;
- b) elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela Assembleia;
- c) elaborar o Plano Anual de Actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da Assembleia;
- d) elaborar os relatórios periódicos e final de execução do Plano Anual de Actividades;
- e) superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
- f) distribuir o serviço docente e não docente;
- g) designar os Directores de Turma, seguindo os critérios previamente definidos em Conselho Pedagógico sendo preferencialmente um docente profissionalizado;
- h) planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
- i) gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
- j) estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
- k) proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos e tendo em conta os requisitos definidos pelo Conselho Pedagógico;
- l) exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei;
- m) propor, para seu apoio, assessorias técnico-pedagógicas à Assembleia, dentro dos limites estabelecidos em despacho ministerial;
- n) actuar, no respeitante a disciplina, no estrito cumprimento do estatuído pela Lei nº 30/2002 de 20 de Dezembro.

O Regimento Interno do Conselho Executivo fixa as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros sem prejuízo das competências próprias do Presidente.

1.6. Conselho Pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa no Agrupamento de Escolas, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

O Conselho Pedagógico é constituído pelo:

- a) Presidente do Conselho Executivo;
- b) 1 Coordenador do Pré-Escolar para a articulação curricular;
- c) 1 Coordenador do 1º ciclo para articulação curricular;
- d) 2 Coordenadores do 1º Ciclo;
- e) 7 Coordenadores dos Departamentos Curriculares, sendo:
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular de Língua Portuguesa;
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular das Ciências Humanas Sociais;
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular de Matemática;
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular de Ciências Físicas e Naturais;
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular de Línguas Estrangeiras;
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular de Educação Artística e Tecnológica;
 - 1 Coordenador do Departamento Curricular de Educação Física e Educação Musical.
- f) 1 Coordenador dos Directores de Turma;
- g) 1 Representante dos Projectos de Desenvolvimento Educativo do Agrupamento.
- h) 1 Representante dos Serviços Especializados de Apoio Educativo;
- i) 2 Representantes do Pessoal não Docente;
- j) 1 Representante da Associação de Pais e Encarregados de Educação;
- k) 1 Coordenador do Centro de Recursos;
- l) 1 Representante dos núcleos de estágio.

1.7. Conselho Administrativo

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento de Escolas, nos termos da legislação em vigor.

O Conselho Administrativo é composto pelo Presidente do Conselho Executivo, por um dos vice-presidentes do Conselho Executivo designado pelo Presidente e pelo chefe dos serviços de administração escolar.

O Conselho Administrativo é presidido pelo Presidente do Conselho Executivo.

1.8. Estruturas de orientação educativa

1. As estruturas de orientação educativa colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Conselho Executivo, com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas e visam, fundamentalmente:
 - o reforço da articulação curricular, através do desenvolvimento e gestão dos planos de estudo e programas definidos ao nível nacional e o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa do Agrupamento de Escolas;
 - a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades dos grupos/turmas;
 - a coordenação pedagógica de cada ano, ciclo e ensino nocturno.
2. As estruturas de orientação educativa são constituídas pelos órgãos seguintes:
 - a) Conselhos de Docentes;
 - b) Coordenação de Turma;
 - c) Conselhos de Ano;
 - d) Departamentos Curriculares;
 - e) Conselhos de Disciplina;
 - f) Conselho de Directores de Turma;
 - g) Conselhos de Turma.

Cada estrutura de orientação educativa elabora, em conformidade com o Regulamento Interno, o seu próprio Regimento, donde constam as respectivas regras de organização interna e de funcionamento.

1.9. Elementos Humanos do Agrupamento

No total é frequentado por 122 crianças do pré-escolar, 675 do 1º ciclo e 526 dos 2º e 3º ciclos no ano lectivo de 2004 / 2005. No que respeita ao número de docentes, auxiliares e funcionários administrativos encontram-se distribuídos de acordo com os dados fornecidos pelo quadro 7:

| Nº DOCENTES | | Nº AUXILIARES | | FUN. ADMINIST. |
|--------------------|----------------------------|--------------------|-------|------------------|
| Local de serviço | Total | Local de serviço | Total | Local de serviço |
| Escola Azul | 2ºCiclo: 34 3ºCiclo: 42 | Escola Azul | 25 | 11 |
| EB1 (1) | 16 | EB1 (1) | 3 | --- |
| EB1 (2) | 4 | EB1 (2) | 1 | --- |
| EB1 (3) | 5 | EB1 (3) | 1 | --- |
| EB1 (4) | 8 | EB1 (4) | 2 | --- |
| EB1 (5) | 9 | EB1 (5) | 2 | --- |
| EB1 (6) | 2 | EB1 (6) | --- | --- |
| JI (1) | 1 | JI (1) | 1 | --- |
| JI (2) | 1 | JI (2) | 1 | --- |
| JI (3) | 2 | JI (3) | 2 | --- |
| JI (4) | 1 | JI (4) | 1 | --- |

Quadro 7 – Agrupamento Vertical de Escolas *Arco-íris*, in Projecto Educativo

▪ Pessoal Docente

O pessoal docente é maioritariamente do sexo feminino e situa-se na sua maior percentagem numa faixa etária entre os quarenta e os quarenta e nove anos. Cerca de 50% dos docentes pertence ao quadro da escola.

Segundo o inquérito realizado pelo Agrupamento, o grau de satisfação dos docentes que aqui trabalham, varia entre o “muito satisfeito” e o “razoável”. Entre os comentários mais referidos pelos docentes estão: “bom entendimento”, “bom ambiente de trabalho”, “espírito de cooperação”, “boa coordenação entre a escola sede e os restantes estabelecimentos de ensino”.

▪ **Pessoal Discente**

Existem mais alunos do sexo feminino no Agrupamento. Do inquérito aplicado aos alunos, 21% não vive em freguesias do Agrupamento. Recorrem aos ATL's das freguesias para depois prosseguirem a escolaridade nos estabelecimentos de ensino do Agrupamento.

Os alunos ocupam os seus tempos livres a ver televisão, praticar desporto e ouvir música.

▪ **Pessoal Não Docente**

Os funcionários também foram sujeitos a um inquérito. Da sua análise, existem pontos positivos e pontos negativos. Entre os pontos positivos destacam-se: bom atendimento; bom ambiente; responsabilidade; segurança boa para as crianças. Relativamente aos aspectos menos positivos, o pessoal não docente salienta a falta de uma arrecadação para arrumação; a falta de cacifos; o recreio também não tem muitas condições, devia ter mais espaço relvado.

▪ **Os Encarregados de Educação**

Num universo de 350 Encarregados de Educação que responderam ao inquérito, 60 são trabalhadores de produção; 33 agricultores; 71 são empregados de comércio; 43 pertencem aos quadros técnicos e 44 são professores. De um modo geral, a maioria intervém na escola tomando conhecimento do funcionamento e organização e/ou conversando com o professor responsável sempre que necessário.

Noventa e dois por cento das famílias têm 2 filhos. Tendo em conta os dados recolhidos no mesmo inquérito, 26% dos inquiridos tem curso médio ou superior. Apenas 18% completou a escolaridade obrigatória.

Quanto às funções obrigatórias da escola, os pais são de opinião que esta deve transmitir valores e conhecimentos e preparar para a vida. Maioritariamente apontam como causas de indisciplina “a educação trazida de casa” e “problemas familiares”.

1.10. Espaços e Serviços

Nesta subsecção há a considerar os seguintes espaços e serviços:

- Instalações escolares,
- Salas de aula,
- Átrios, corredores e escadas,
- Biblioteca,
- Ludoteca,
- Educação Física,
- Cantinas, papelaria, reprografia, convívio e bufetes,
- Serviços Administrativos,
- Espaços exteriores.

No que concerne o espaço físico interno e externo da Escola Azul encontramos um equilíbrio e harmonia ambiental. A higiene está presente e a organização dos espaços é uma constante e adapta-se sistematicamente às exigências pedagógicas, assim como da própria comunidade.

As relações interpessoais entre os discentes, docentes, auxiliares da acção educativa e de mais elementos constituintes desta comunidade, beneficiam deste equilíbrio e organização espacial, notando-se o espírito da partilha e de entre-ajuda. A colaboração que estes elementos prestam entre si, verificam-se quer nas tarefas pedagógicas, quer nas próprias vivências pessoais. A amizade é um valor presente e a preservar.

2. Os documentos do Agrupamento de Escolas Arco-íris

2.1. Regulamento Interno

“O actual Sistema Educativo é um conjunto de meios que assegura o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”
(Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas **Arco-íris**).

A razão de ser de um Regulamento Interno surge como consequência da necessidade de orientar o funcionamento do Agrupamento de Escolas, tendo em conta todos os seus diversos intervenientes. Trata-se de um documento de valor indiscutível no processo educativo. Como tal, o Regulamento Interno deve ser encarado como uma necessidade que deve ser cumprido por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, no sentido de criar condições adequadas para promover a educação.

Fazem parte integrante deste Regulamento Interno, além dos direitos e deveres dos alunos e professores, do pessoal não docente, e dos encarregados de educação, a descrição do funcionamento do Agrupamento de Escolas e as normas que o regem.

Deste documento fazem parte os seguintes itens:

- Breve caracterização do agrupamento de Escolas
- Objectivos
- Âmbito, Natureza Jurídica e Atribuições
- Regime de funcionamento do Agrupamento
- Órgãos de administração e gestão
- Conselho de Acompanhamento da gestão administrativa ou financeira do Centro de Formação *Arco* /Associação de Escolas do Conselho de *Íris*
- Estruturas de Orientação Educativa, nomeadamente Coordenadores dos Departamentos Curriculares; Conselhos de Disciplina; Coordenadores de disciplina; Coordenação de Ciclo; Conselho de Directores de Turma; Conselhos de Turma; Direcção de Turma; Professor Tutor, entre outros
- Serviços de Apoio Educativo

- Outras estruturas e serviços e respectivo funcionamento: estruturas associativas, espaços e serviços, Centro de Formação *Arco/ Associação de escolas Íris*, Instalações escolas, entre outros
- Bibliotecas / Centros de Recursos Educativos
- Avaliação dos alunos do Ensino Básico
- Princípios, Direitos e deveres da comunidade escolar: alunos, professores, pessoal não docente e encarregados de educação, autarquia
- Disposições gerais: Responsabilidade, convocatórias de reuniões, participação nos órgãos de gestão e outras estruturas, quorum e votações, entre outros
- Disposições finais e transitórias.

No ponto relativo às Estruturas de Orientação Educativa, o Regulamento Interno faz alusão à articulação curricular que passamos a citar:

“Articulação Curricular:

1 - A articulação curricular deve promover a cooperação entre os docentes do Agrupamento de Escolas, procurando adequar o currículo aos interesses e necessidades específicas dos alunos.

2 - A articulação curricular é assegurada através de:

a) Conselhos de docentes, na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico) constituídos, respectivamente, pela totalidade dos educadores de infância e pelos professores do 1º ciclo” (Regulamento Interno).

A articulação curricular é assegurada através de Departamentos Curriculares no 2º e 3º ciclos do ensino básico, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares ou de cursos.

2.2. Projecto Educativo

O Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas *Arco-Íris* pressupõe, conforme se pode ler no documento, a concepção e implementação de um sistema educativo que assente nos princípios de participação, de descentralização e de autonomia. Trata-se de um projecto que afirma ter em linha de conta a pluralidade e diversidade das

comunidades educativas que o compõem, adopta modelos educativos que salvaguardam as identidades e especificidades de cada comunidade.

O Projecto Educativo do Agrupamento procura traduzir uma política própria, mas que tem em vista atingir metas em comum, a partir da reflexão e da análise do Agrupamento e da comunidade que ela se integra, dos seus problemas e expectativas e dos seus recursos.

Este documento tem a validade de três anos (de 2004 a 2007). Dele constam os princípios orientadores do Agrupamento, uma definição dos princípios básicos da instituição e o posicionamento pedagógico-metodológico.

No Projecto Educativo do Agrupamento de escolas *Arco-íris* surgem também referenciados os objectivos gerais; os problemas detectados ao nível do Agrupamento, de Recursos Humanos / vivência de Cidadania; os pontos fortes apontados pela IGE; as estratégias de resolução e por último as metas a atingir.

A título de conclusão, pode ler-se no documento que o Projecto Educativo é *“um processo, apenas o início de uma caminhada comum que se quer partilhada e vivenciada por todos”*.

Relativamente à problemática que nos ocupa nesta investigação, a articulação curricular, não encontramos aí quaisquer referências.

2.3. Projecto Curricular de Escola e Projectos Curriculares de Turma

Foi analisado o Projecto Curricular de Escola anterior, uma vez que o documento que irá vigorar nos próximos lectivos se encontra em reformulação.

Assim, o Projecto Curricular da Escola *Azul* (dos 2º e 3º Ciclos) baseia-se na legislação em vigor, partindo do seu Projecto Educativo e dos problemas nele descritos. Este documento completa-se com o Plano Anual de Actividades e tomará “corpo” prático e concreto nos Projectos Curriculares de Turma.

É objecto desta escola perspectivar o seu espaço como *“um local onde não é suficiente a aquisição de conhecimentos, mas onde se torne prioritária a compreensão, dar sentido e saber usar o que se vai aprendendo, promovendo o gosto por aprender e a autonomia no processo de aprendizagem”*.

No que concerne a articulação curricular propriamente dita, este documento não faz uma alusão concreta a esta temática. Podemos depreender da sua análise que existem alguns pontos de contacto entre as diversas áreas curriculares disciplinares relativamente às competências essenciais. Se existe articulação entre as disciplinas na Escola *Azul*, os seus sinais são muito ténues.

Partindo para os Projectos Curriculares de Turma, estes serão analisados com maior profundidade no próximo capítulo no âmbito das questões da articulação curricular.

2.4. Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividades é um documento que se apresenta em forma de grelha, onde surge descrita a *calendarização*, as *actividades planeadas* a nível do Agrupamento e a nível dos diferentes departamentos; os *objectivos* das actividades; os *dinamizadores e participantes*, assim como os *destinatários*.

São várias as *actividades* definidas para serem levadas a cabo ao longo do ano lectivo, nomeadamente:

- reuniões de Pais e Encarregados de Educação; reuniões gerais de professores; reuniões de Departamentos Curriculares/Disciplinares; reuniões de Conselho de Docentes;
- Semana Europeia da Mobilidade;
- participação dos docentes no ciclo turismo;
- Dia da Água,
- Dia do Professor,
- Dia dos Pais na Escola; Ateliers;
- visitas de estudo (no âmbito das várias disciplinas);
- comemorações de datas festivas portuguesas, inglesas e francesas;
- actividades desportivas;
- exposições, entre outras.

Quanto aos *objectivos*, estes encontram-se interligados entre si, uma vez que a escola pretende que se

- *“desenvolva a criatividade, espírito crítico, a sensibilidade estética, a socialização, a consolidação de conhecimentos adquirido;*
- *fomente as relações entre os elementos da comunidade escolar;*
- *promova o gosto por culturas e povos diferentes;*
- *divulgue tradições de países de expressão inglesa;*
- *sensibilize os alunos para a diversidade cultural;*
- *promova o gosto pelo trabalho de pesquisa/investigação;*
- *promova a aquisição de competências físicas, técnicas e táticas, entre outros” (Plano Anual de Actividades).*

Relativamente aos *dinamizadores e participantes* das actividades que constam do *Plano anual de Actividades*, de um modo geral toda a comunidade educativa encontra-se envolvida de uma forma mais ou menos activa. É de salientar que os diferentes Núcleos de Estágio surgem destacados com maior frequência no âmbito do seu grupo disciplinar.

As actividades destinam-se a vários grupos, desde os alunos do Pré-Escolar aos alunos das EB1, aos alunos de um modo geral, aos grupos/equipas de Futsal / Aeróbica, aos docentes e não docentes, à comunidade escolar e à comunidade educativa. Em suma, existem actividades específicas aos diferentes grupos disciplinares, como à escola e à comunidade.

Quanto ao espaço físico externo e interno da Escola **Azul**, encontramos um equilíbrio e harmonia ambiental. A higiene está presente e a organização dos espaços é uma constante e adapta-se sistematicamente às exigências pedagógicas e da própria comunidade escolar.

As relações interpessoais entre docentes, discentes e auxiliares da acção educativa e de mais elementos constituintes desta comunidade, beneficiam deste equilíbrio e organização espacial, notando-se o espírito de partilha e de entre-a-ajuda. A colaboração que estes elementos prestam entre si, verificam-se quer nas tarefas pedagógicas, quer nos próprios problemas e vevências pessoais, a amizade é um valor presente e a preservar.

CAPÍTULO VII A ARTICULAÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA AZUL – ANÁLISE DE RESULTADOS

Introdução

Como é do conhecimento geral, à escola de hoje é pedido que desempenhe papéis que ultrapassem o domínio da mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Tal atitude advém da dimensão social visível na educação, exigindo que a escola institua um vínculo sólido quer com os contextos, quer com a comunidade circundante.

Ora, a *articulação curricular*, sendo uma das exigências solicitadas à escola, é cada vez mais uma questão presente, quer nos discursos e práticas dos docentes, quer nos enquadramentos legais, constituindo também uma das temáticas eleitas para a viabilidade e concretização deste estudo. Por outro lado, é exigido cada vez mais ao Director de Turma, como órgão de gestão intermédia e como representante dos diversos docentes: gerir o conselho de turma; estabelecer contactos entre este e os encarregados de educação; gerir conflitos; dinamizar projectos; promover o sucesso dos Projectos Curriculares de turma, entre outras situações de vária ordem.

Se nos reportarmos às questões investigativas definidas para a realização deste estudo, podemos verificar que algumas delas estão orientadas nesse sentido, situando-se mais concretamente ao nível do *ensino das Línguas no 3º Ciclo do EB* e cujo agente educativo eleito é o Director de Turma.

Segundo a opinião dos autores referenciados no **enquadramento teórico**, a *articulação curricular* apresenta vantagens, quando esta permite que haja um envolvimento de todos os intervenientes e, no caso concreto desta investigação, dos docentes de línguas e dos directores de turma, contribuindo nas actividades para uma articulação activa, de forma a proporcionar uma aprendizagem mais eficaz, positiva, sistematizada e sólida.

No sentido de apresentar os resultados obtidos, optamos por descrever e interpretar os dados resultantes da aplicação dos questionários, das entrevistas e da recolha de documentos oficiais da escola, obedecendo a três parâmetros centrais, já apresentados no quadro 6, capítulo 5. Os pontos 1 e 2 subdividem-se em três partes.

1. A articulação curricular na Escola Azul:

- Envolvimento e representações dos docentes
- Responsáveis pela articulação/coordenação curricular
- A articulação curricular: dificuldades e/ou resistência.

2. O Director de Turma e a articulação curricular:

- O Director de Turma – líder ou coordenador
- As reuniões
- O Projecto Curricular de Turma e outros documentos

3. O Director de Turma e a articulação curricular nas línguas

Num primeiro ponto, expomos as diferentes representações que os docentes respondentes e entrevistados manifestaram sobre aspectos da *articulação curricular* na escola onde leccionam. Em segundo lugar referimos as opiniões e posicionamentos face ao papel do *Director de Turma no âmbito da articulação curricular* ao nível do conselho de turma e dos Projectos Curriculares de Turma. Finalmente, abordamos o posicionamento do *Director de Turma relativamente à articulação curricular no ensino das línguas e a relação curricular existente entre estas*.

1. A Articulação Curricular na Escola Azul

A análise e apresentação dos resultados assentam, numa primeira fase, no estudo das diferentes questões mencionadas nos questionários, de acordo com as categorias definidas, seguindo-se as representações dos docentes entrevistados. Sempre que necessário for, faremos uma incursão ao *quadro teórico*, de forma a complementar a nossa investigação.

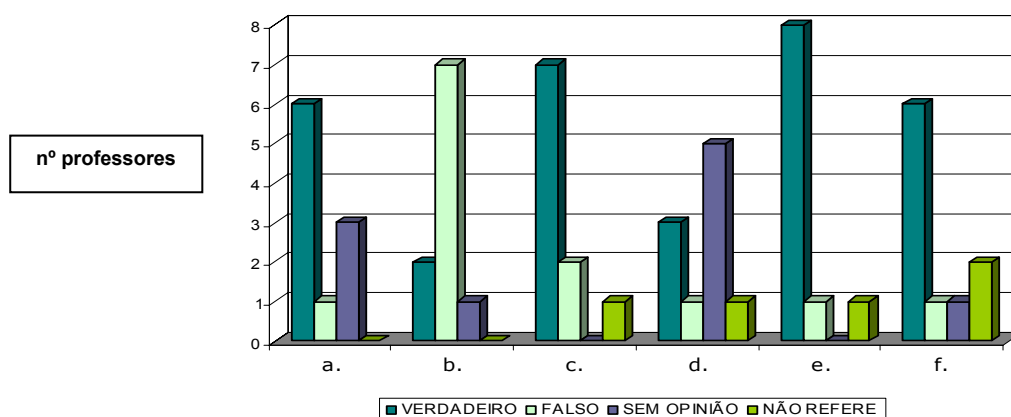
A operacionalização de processos de articulação curricular, particularmente ao nível dos conteúdos das diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, numa dimensão horizontal (especialmente ao nível da turma), parece continuar a constituir uma das áreas onde a escola mais manifesta as suas dificuldades. Esta situação é visível no nosso estudo de caso, quer nos dados de que dispomos a partir dos questionários aplicados aos professores de Línguas, quer no que diz respeito às informações obtidas das entrevistas (órgãos de gestão intermédia e dos respectivos documentos).

Um dos objectivos da nossa investigação centra-se no conhecimento das representações dos professores de Línguas relativamente à articulação curricular na escola, nomeadamente ao nível das Línguas. É sabido que as concepções e a experiência dos professores influenciam largamente os seus comportamentos, isto é, entre o pensar e o fazer ou a consciência de que se tem desse fazer e, por vezes, existem barreiras para a promoção da articulação dos saberes do domínio curricular. Neste sentido, interessa-nos aceder ao grau de conhecimento que os professores de Línguas revelam ter da articulação curricular do seu domínio de saber e com outras áreas disciplinares.

1.1. Envolvimento e representações dos docentes

Feita a leitura dos resultados recolhidos dos questionários dirigidos a todos os professores de Línguas da *Escola Azul*, constatamos que as questões da *articulação curricular* e da *interdisciplinaridade* não são sempre encarados de forma unívoca.

Relativamente às representações que estes interlocutores detêm sobre a *articulação curricular* como meio “*de permitir uma maior conexão entre as várias áreas de saber da escola*” (alínea a) da questão número 16, a maior parte assinala a questão como sendo “*verdadeira*”, como podemos constatar no quadro 7.



Na sua escola a articulação curricular:

- tem vindo a permitir uma maior conexão entre as várias áreas de saber da escola.
- é apenas uma imposição legal que não tem correspondência na prática.
- tem permitido a união entre os ciclos do ensino básico.
- possibilita apenas união entre as diversas áreas disciplinares num mesmo ano de escolaridade.
- é visível ao nível da construção do projecto curricular de turma.
- manifesta-se ao nível do ensino das línguas nos vários anos de escolaridade.

Gráfico 7. Representações dos professores de línguas sobre a articulação curricular

No entanto, damos conta que o posicionamento e as práticas dos professores de línguas da Escola Azul têm vindo a ser alvo de algumas mudanças, deixando espelhar um certo grau de consciencialização para esta temática, apesar de ainda existir algumas limitações quanto à sua implementação. Por sua vez, três docentes optam pelo parâmetro “*sem opinião*”. E apenas um professor é de opinião que a afirmação anteriormente referida é “*falsa*”. Numa primeira conclusão, podemos afirmar que talvez aqueles três docentes não estejam ainda muito familiarizados ou consciencializados para a temática em estudo.

Partindo para a análise da alínea b): “*na sua escola a articulação curricular é apenas uma imposição legal que não tem correspondência na prática*”, a generalidade dos professores respondentes considera a afirmação “*falsa*”, dando conta que a articulação curricular não se prende, de forma alguma, com algo que é imposto legalmente pelo Ministério da Educação (ME). Num pólo oposto, dois docentes consideram a mesma afirmação “*verdadeira*”. Se tivermos em linha de conta as representações proferidas por alguns dos órgãos de gestão intermédia entrevistados (E7 e E13), esta afirmação deverá ser também tida em atenção. Para estes actores a articulação curricular é nada mais, nada menos do que algo emanado pelo Ministério da Educação ao qual os professores são “*quase obrigados*” a dar cumprimento nas escolas,

sem que tenha havido sessões de esclarecimento prévias. Com este resultado pensamos poder inferir que se não há uma aplicação prática muito visível, talvez esta lacuna se deva ao facto de continuar a constituir um assunto novo e de difícil implementação. Alguns Directores de Turma entrevistados (E8, E10) comungam da mesma opinião. Por outro lado, uma outra Directora de Turma (E9) é de opinião que esta dificuldade prende-se mais com a *falta de tempo* e não com a ausência de conhecimento.

Quando confrontados com a possibilidade de a articulação curricular permitir “*a união entre ciclos do Ensino Básico*” (alínea c), a este propósito as opiniões seguem um sentido idêntico ao que é mencionado na alínea a). Dos 10 professores respondentes, 7 são da opinião que a afirmação é “*verdadeira*”. Num pólo oposto, 2 docentes consideram que, na escola, a articulação curricular não permite qualquer elo de ligação entre os diferentes ciclos do Ensino Básico. Esta postura é visível na opção que assinalam - “*falsa*”. Nesta perspectiva, entendemos que a generalidade dos actores têm a percepção que a *articulação curricular* favorece e promove uma maior aproximação entre os diferentes Ciclos do Ensino Básico.

Quanto à alínea d), a articulação curricular “*possibilita apenas união entre as diversas áreas disciplinares num mesmo ano de escolaridade*”, as respostas assumem um carácter oscilante, na medida em que apenas 3 docentes concordam com a afirmação. Numa postura incógnita, 5 professores não manifestam uma atitude concreta, ao assinalarem o parâmetro “*sem opinião*”. Comparando este resultado com as respostas obtidas nas alíneas a) e c), podemos verificar que não existem pontos de contacto, uma vez que a este nível os inquiridos parecem mais renitentes ao limitarem a articulação curricular ao mesmo ano de escolaridade. Apenas uma minoria parece considerar que a articulação curricular não é, não pode, nem deve ser exclusiva de um único ano de escolaridade, mas de todo o Ensino Básico, indo de certa forma de encontro à filosofia que o Ministério da Educação tenta implementar.

Quando questionados sobre o facto de a articulação curricular ser “*visível ao nível da construção do projecto curricular de turma*” (alínea e) – face ao resultado expresso no gráfico 7, é notório que os professores respondentes revelam uma atitude positiva, já que elegem a afirmação como “*verdadeira*”. Uma análise mais atenta deste resultado permite detectar que existe uma preocupação em estruturar e definir a articulação de conteúdos no referido documento. Estamos perante uma postura contrária relativamente à assumida na resposta anterior (alínea d), o que poderá reflectir uma certa confusão em termos de conceitos e contextos que devem ser concretizados. Todavia, as respostas dadas apontam para um acréscimo de situações de articulação e colaboração entre os

professores e para uma maior interdisciplinaridade que é notória aquando da construção dos Projectos Curriculares de Turma, por envolverem mais do que uma disciplina. Esta temática será posteriormente tratada no ponto relativo *Aos Projectos Curriculares de Turma e outros documentos*.

No que toca às Línguas (alínea f) “*a articulação curricular manifesta-se ao nível do ensino das línguas nos vários anos de escolaridade*” - o posicionamento assumido pela maior parte dos docentes respondentes continua a ir ao encontro do que tem vindo a ser descrito, pois consideram que no âmbito das línguas existe articulação nos diversos anos de escolaridade no 3º Ciclo do Ensino Básico. Mais uma vez, verificamos que se trata de uma prática presente, em maior ou menor grau, pela maior parte dos docentes. No entanto, há atitudes contrárias, seja por mera indiferença, por inexperiência, como é o caso dos professores estagiários, ou simplesmente porque existe um reduzido conhecimento por parte de alguns inquiridos, do verdadeiro significado destes conceitos. Esta atitude pode confirmar a tendência para o individualismo e para o isolamento ou a possibilidade de não valorizarem esta prática educativa.

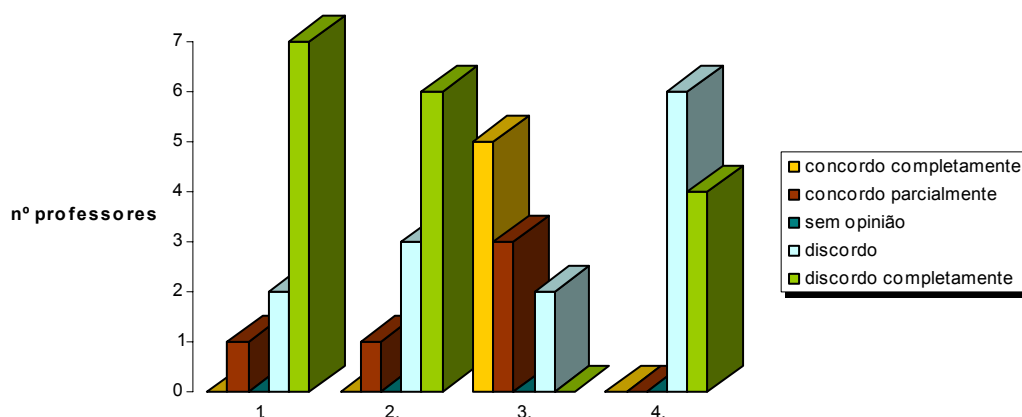
Contudo, a maior parte dos actores entendem que a *articulação curricular* favorece uma relação de proximidade, não apenas entre as várias áreas curriculares disciplinares num mesmo ano de escolaridade, como também entre os ciclos do Ensino Básico (dimensão vertical), conforme podemos constatar no gráfico 7. Portanto, parece ser clara a ideia de que a *articulação curricular* pode estar presente em qualquer disciplina, implicando, como é sabido, a gestão, adaptação e articulação do currículo aos diferentes contextos ao nível *macro* e *micro* e ao longo de todo o EB.

De acordo com o exposto no ponto 1, do capítulo 1, do nosso quadro teórico, o conceito de *articulação curricular* está associado à noção de *continuidade educativa*. Sendo estes dois conceitos distintos, eles interligam-se e promovem a articulação vertical (ao nível das várias disciplinas) e horizontal (entre os diversos ciclos), através do modo como os docentes exercem a sua prática.

Esta ideia curricular está também subjacente no Decreto-Lei nº 10/99, de 21 de Julho, onde se pode ler que associado à articulação está o trabalho colaborativo entre os professores. Esta filosofia é mais uma vez focada no capítulo 4 do quadro teórico. Só assim será possível planear e organizar todo o processo que facilite a *adequação*, a *flexibilização* e a *gestão* do currículo de acordo com os interesses e necessidades do público cada vez mais heterogéneo que frequenta as escolas.

Quanto à experiência dos professores relativamente à articulação curricular, de acordo com a questão número 18 (questionário): “*Partindo da experiência docente em*

termos de articulação curricular: 1.cada professor deve elaborar a sua planificação não sendo necessário existir uma reunião conjunta com os professores da turma para se proceder à articulação curricular”, os resultados estão presentes no gráfico 8.



Partindo da experiência docente em termos de articulação curricular

1. Cada professor deve elaborar a sua planificação não sendo necessário existir uma reunião conjunta com os professores da turma para se proceder à articulação curricular.
2. Uma reunião por período, com todos os docentes das várias disciplinas, é suficiente para as tarefas de articulação curricular da turma.
3. É fundamental que haja duas reuniões por período com todos os docentes das várias disciplinas da turma.
4. A articulação curricular deve ser feita somente ao nível das reuniões do respectivo departamento curricular.

Gráfico 8. Reuniões para a articulação curricular

A maior parte dos inquiridos (7) seleccionam a hipótese “*discordo completamente*”. Neste sentido, a articulação dos conteúdos das diferentes disciplinas deve ser realizada na presença de todos os professores, em conselho de turma, colocando de parte a tendência para o trabalho individualizado, o isolamento e o individualismo que, segundo alguns teorizadores, é uma característica da classe docente. Contrariamente a esta atitude, uma minoria não emite uma opinião definida ao indicarem o parâmetro “*sem opinião*”. Depreendemos pois que o conceito de *articulação curricular* está ainda um pouco difuso e um pouco longe de ser uma apropriação da generalidade dos docentes. Uma possível explicação para esta reacção parece prender-se com um grau de resistência ou constrangimento relativamente à mudança de atitudes e de práticas. Por outro lado, esta questão pode apontar para diferentes quadros conceptuais, isto é, ausência de *savoir faire*, cuja diferença poderá acentuar a forma como cada profissional

sente e vive a sua profissão, ora mais de natureza pessoal, ora mais de ordem contextual. Salienta-se que na classe docente predomina ainda, por parte de alguns profissionais, o individualismo e o isolamento (Hargreaves, 1990), embora não tão marcado como há alguns anos atrás. O facto é que muitos dos docentes continuam a desenhar e projectar as suas aulas e a delinear os conteúdos a articular individualmente, contrariando, a filosofia da articulação curricular e do trabalho colaborativo, política educativa esta que se pretende que seja experienciada e vivida por todos os agentes educativos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Uma outra razão para este distanciamento será o *desencontro de horários* que ainda é uma realidade presente e que não permite o diálogo constante entre os docentes dos diferentes grupos disciplinares, tal como a falta de *continuidade de conteúdos entre os diferentes anos de escolaridade* e a *colocação tardia dos docentes*, atestada no ano lectivo 2004/2005. Estes últimos factores são sublinhados por alguns Directores de Turma entrevistados (E6 e E7).

No que concerne a experiência dos professores em termos de *articulação curricular*, num total de 10 docentes, 7 discordam com a ideia de a construção da organização curricular de disciplina e a respectiva articulação de conteúdos seja levada a cabo individualmente, conforme se pode ler no gráfico 8.

A este nível, e partindo da análise de conteúdo das entrevistas, as representações dos diferentes órgãos de gestão intermédia apresentam elementos importantes para a identificação quer de factores que possam potenciar a articulação curricular, quer de eventuais obstáculos que possam impedir esta política educativa. Assim, os dados acerca da articulação curricular, no âmbito da escola e da turma, deixam transparecer alguma pretensão. De um modo geral, é unânime a opinião que se fica pela *“tentativa de”*, apesar de existir *“alguma intenção de, é algo que não é fácil de se fazer, pode-se sempre fazer mais”* (opiniões de vários DT e da CDLE).

O testemunho da Presidente do Conselho Executivo vem reforçar esta ideia. Quando questionada a este propósito, refere que gostaria de *“de poder responder que sim, mas tenho a consciência de que a articulação curricular é feita de uma forma muito débil”*.

Este último aspecto é apontado por um Director de Turma (E3), cuja postura face à articulação curricular parece apontar para uma reduzida auto-implicação. É interessante a crítica que tece em relação a si próprio e, considera que *“podia fazer mais interdisciplinaridade com Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa, Inglês. Há sempre a possibilidade de fazer mais e melhor”*. A capacidade de entrega e

disponibilidade a uma causa ou projecto varia, efectivamente, de pessoa para pessoa. Por vezes, a questão da personalidade pode intervir negativa ou positivamente a este nível.

Respeitante ao facto de se tratar de um trabalho difícil de viabilizar, a CDLE (E11) menciona que todos os docentes de Línguas e de outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, tentam realizar a articulação curricular dentro das “possibilidades”. Do seu ponto de vista, é algo fundamental, mas insistindo na ideia de que se trata de algo difícil de implementar.

Numa atitude menos optimista, quatro Directoras de Turma, sendo duas Orientadoras de Estágio, reconhecem que a articulação curricular não vai além de um mero “proforma”. A mais desencantada destaca que sente “*que as coisas ficam um bocadinho no papel. Na prática (...) acaba-se por não se concretizar tanto como se pretendia*”. Neste domínio, ambas as Orientadoras de Estágio comungam da mesma opinião, afirmando que “*fica no papel mas depois... acaba por não se verificar*”. Uma outra Directora de Turma (E5), um pouco mais optimista, acredita que existe e pode ser colocada em prática, desde que os colegas se disponibilizem e invistam, tal como traduz a sua visão da situação em manifestações como esta:

“saber que há conhecimentos que têm de se cruzar para dar resultado, independentemente de estar no papel ou não. Acredito que não é uma prática total. Em muitos dos casos (...) não se faz, porque não há tempo também. Eu também acho que isto acontece”.

O seu discurso deixa transparecer alguma frustração, na medida em que tem ideias para concretizar, mas não recebe apoio nem se apercebe de sinais de envolvimento por parte dos colegas. No seu entender, a escola deve estar receptiva e aberta “*a novas questões (...) mas é a escola num todo*”.

Por sua vez, a Coordenadora dos Directores de Turma (E13) entende que “*(...) procuramos que haja articulação na turma. Mas, quanto a mim, (...) não houve formação*”. Esta ideia é enfatizada ao evidenciar que “*há ainda uma certa confusão*”, na apropriação do real significado destes conceitos. A partir destes últimos pareceres, depreendemos que é essencial e necessária uma formação permanente, no sentido de informar os professores sobre a actuação e dinamização desta temática. Não podemos esquecer que esta filosofia, quando devidamente dinamizada, resulta num trabalho eficaz e positivo em ambas as direcções: para os professores por existir um modo de actuação conjunto, seguindo as mesmas linhas de orientação; para os discentes quando esse trabalho vai ao encontro das suas expectativas e necessidades. Os alunos de forma perspicaz, apercebem-se facilmente quando todos os docentes actuam em conformidade.

Todavia, acrescenta-se também a variante *do tempo* (realçado por uma Directora de Turma – E5) que por si só se afigura como um entrave à dinamização da articulação curricular. Apenas uma Directora de Turma (E7) referiu um novo aspecto, interligado com o factor tempo, que influencia negativamente a dinâmica da articulação curricular. Trata-se do desfasamento de horários que constitui um grande impeditivo ao diálogo entre colegas quer das mesma área disciplinar, quer das restantes, como podemos testemunhar na seguinte citação:

“acho que há dificuldade de as pessoas no dia-a-dia estarem em contacto com assuntos de trabalho porque os horários são completamente diferentes e as pessoas nem sempre conseguem reunir para fazer essa articulação. Penso que é isso”.

Quanto às representações dos restantes Director de Turma, estas convergem no sentido das concepções dos professores inquiridos por questionário e dos próprios Coordenadores e Directores de Turma anteriormente sublinhados. De um modo geral, existe articulação curricular ao nível da turma, logo ao nível da escola, no entanto, não na totalidade, como aponta, a título exemplificativo, uma Director de Turma do 7º ano. Esta docente salienta que a implementação devida desta política educativa depende da capacidade de apropriação, auto-implicação, consciência e do profissionalismo de cada docente. Além do mais, tudo que seja imposto e com regras, os docentes tendem a fugir o mais que podem, como nos dá conta a Presidente do Conselho Executivo: *“muitas vezes nós teos que que impôr e tem que ser com regras. As pessoas tentam fugir o mas que podem. (...) e tudo que é imposto, não funciona”.*

Referindo a receptividade e envolvimento, uma Director de Turma (E1), a que parece mais entusiasta, activa e dinâmica, vai mais longe ao comentar que é entre os docentes mais novos que se verifica um maior envolvimento no âmbito da articulação curricular e da interdisciplinaridade, porque têm mais iniciativas. Passamos a citá-la:

“quem realiza mais interdisciplinaridade são os professores mais novos. Sinto que são os professores mais novos que investem mais no projecto e têm mais iniciativa. Portanto, há um maior investimento por parte de um professor que é mais novo”.

Todavia, o testemunho da Presidente do Conselho Executivo (E14) contraria a postura anteriormente descrita. No seu entender, a situação não se prende, de modo algum, com o factor idade, mas sim *“com a forma de estar e de viver a profissão”*. E, acrescentamos, talvez devido ao desencanto das políticas educativas em constante mutação. As alterações sistemáticas e nem sempre sugeridas atempadamente pelo

Ministério da Educação causam desconforto e insegurança nos projectos educativos da escola.

A Directora de Turma (E1) enfatiza a situação referindo que a *interdisciplinaridade* permite uma maior aproximação entre docentes de um mesmo conselho de turma e em última estância entre os docentes dos diferentes grupos disciplinares:

“isso só acontece se trabalharmos interdisciplinarmente, se houver diálogo entre os professores, se as estratégias e metodologias forem definidas com antecedência. Eu adoro trabalhar interdisciplinarmente. Tento durante o ano realizar trabalhos comuns com o máximo de colegas que estejam disponíveis a cooperar”.

Acrescenta ainda que o trabalho colaborativo e a articulação curricular coabitam paralelamente e os resultados são visíveis na actuação, no envolvimento dos alunos nas diversas tarefas propostas. Além disso, favorece a mobilização de conhecimentos entre as diferentes áreas disciplinares, devido à sintonia na actuação de todos os professores. Logo, o processo de ensino e aprendizagem será largamente favorecido. Este posicionamento é partilhado pela Presidente do Conselho Executivo e a Directora de Turma (E5). Na perspectiva da E5, *“o intuito é ter os alunos como ponto de partida. Na escola, os alunos são sempre uma prioridade”*. Toda a problemática realçada pela generalidade dos professores, se não por todos os interlocutores, não teria razão de ser se não fosse a pensar no sucesso global do aluno.

Ainda a propósito da articulação curricular, a postura de uma outra Directora de Turma do grupo disciplinar de Ciências (E9) reflecte um certo desânimo, pelo facto de não ser muito visível, pelo menos não tanto quanto o desejável. Porém, ao nível do departamento, o modo de actuação assume um carácter distinto, referindo que *“existe bastante articulação. Nós conversamos bastante”*. Esta ideia é corroborada pela Presidente do Conselho:

“eu sei que há alguns Departamentos que conseguem fazer algum trabalho de articulação (...) por exemplo na selecção de conteúdos, dar mais ênfase nuns anos do que noutros; permitir que o 2º Ciclo realize determinadas actividades e o 3º Ciclo outras; (...) na leccionação de determinados conteúdos de uma disciplina que sejam trabalhados noutras”.

De todos os testemunhos analisados, inferimos que a articulação curricular horizontal (entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares), embora não sendo tarefa fácil de executar, conta já com alguns resultados positivos.

Em nosso entender, apesar das dificuldades que os professores sentem em articular os conteúdos, é essencial que todo este trabalho seja elaborado conjuntamente,

em Conselho de Turma logo no início do ano lectivo, como nos conta o Director de Turma com menos tempo de serviço (E6):

“a articulação curricular é fundamental. Na primeira reunião, antes sequer de termos alunos, o conselho de turma deve estar todo presente, ver qual é o programa de cada disciplina ou então trabalharmos sobre um tema comum, não é (...)”.

Reconhecemos que o diálogo constitui, neste contexto, um factor de suma importância. Só assim é possível articular os conteúdos das diferentes áreas curriculares disciplinares de uma forma mais interventiva, com o objectivo de elaborar e, consequentemente, dar cumprimento a um trabalho de projecto mais consistente, orientado para o sucesso escolar dos alunos.

Ainda no âmbito desta temática, consideramos interessante a postura dos docentes respondentes quando “discordam” ou “discordam completamente” com a afirmação de que “*articulação curricular deve ser feita somente ao nível das reuniões do respectivo departamento curricular*”. Mais uma vez se destaca a importância dos conteúdos de uma disciplina poderem interligar-se com outros no âmbito de contextos e disciplinas distintas. Esta interdisciplinaridade aponta e proporciona o desenvolvimento de um trabalho cooperante não apenas ao nível do Departamento Curricular, mas também ao nível do Conselho de Turma. Consequentemente, esta questão não se limita unicamente ao Conselho de Turma. A articulação curricular pode e deve estar presente em termos de política global da escola.

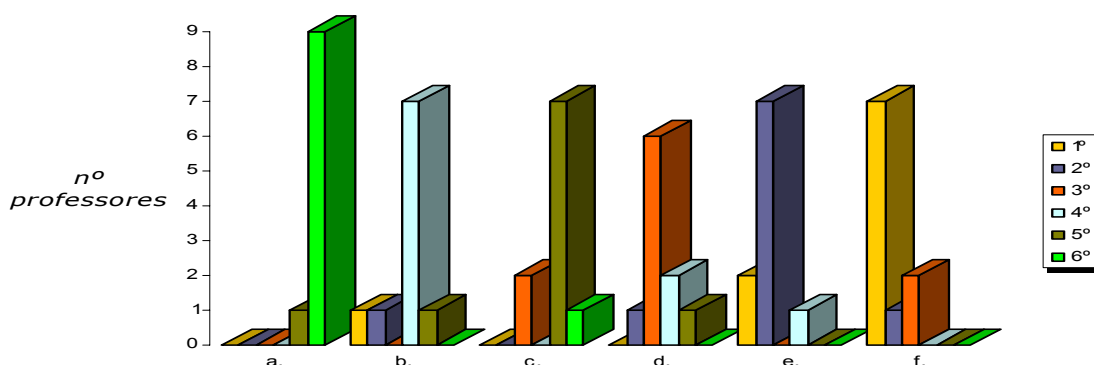
Para finalizar, apesar de haver alguns sinais de mudança na actuação dos actores educativos, a consecução de mecanismos/estruturas de articulação curricular parece continuar a apresentar grandes dificuldades em se situar ao nível dos conteúdos disciplinares.

1.2. Responsáveis pela articulação/coordenação curricular

Como já fomos sublinhando ao longo deste capítulo, a articulação curricular deve constituir um assunto presente nas práticas diárias de todos os docentes, independentemente da sua área de formação inicial e do desempenho ou não de cargos de gestão intermédia. Logo, pressupõe-se que todos os docentes assumam um papel activo na sua promoção, já que esta temática não se limita a um único agente educativo, no caso concreto deste estudo, o Director de Turma. Todos os professores devem envolver-se activamente e em estreita colaboração com o Director de Turma, facilitando o

trabalho global que é da competência deste agente educativo. Não obstante, as representações, as actuações, as preocupações e prioridades dos docentes resultam da forma como vivem a sua profissão. Vejamos o que os diversos interlocutores dizem a este respeito.

Relativamente à questão “*quem deve promover a articulação curricular*” – questão número 17 (questionário) temos a oportunidade de verificar que as opiniões continuam a apresentar sentidos nem sempre unívocos, como é possível verificar no gráfico 9.



Tendo em conta a vivência própria da escola quem deve promover a articulação curricular.

- a. O Presidente do Conselho Executivo (órgão de gestão da escola)
- b. O Coordenador do Departamento
- c. O Coordenador dos Directores de Turma
- d. O Delegado de Grupo
- e. O Director de Turma
- f. O Conselho de Turma

Gráfico 9. Quem deve promover a articulação curricular - (1=mais importante; 6= a menos importante)

A maior parte dos inquiridos (7) refere que a promoção da articulação curricular é da responsabilidade do *Conselho de Turma*. Esta situação está relacionada com a temática central desta investigação, a *articulação curricular* que não é exclusiva de um só interlocutor, mas de um grupo de docentes. Para que haja uma articulação sistemática e sólida, o conselho de turma deve definir, avaliar e estruturar, enfim gerir todo o processo de ensino e aprendizagem, promovendo o trabalho colaborativo que implica decisões conjuntas, a partilha de ideias relativamente às características da turma, às expectativas e exigências dos alunos.

O protagonismo do conselho de turma tem vindo a aumentar, ganhou um papel mais activo na gestão das aprendizagens. O Conselho de Turma conquistou uma nova identidade: é encarado como um corpo, cujos membros devem funcionar globalmente

com a mesma finalidade. Ao proporcionar o encontro de professores parece assumir outras funções relevantes que vão além da mera avaliação periódica do aproveitamento, comportamento e assiduidade dos alunos. Efectivamente é muito mais do que isso. Dos 10 inquiridos, apenas um docente apresenta uma posição diferente ao apontar o *conselho de turma* como sendo o segundo, na ordem de importância (gráfico 9) no aparelho administrativo da escola. No seu entender, o Director de Turma é o órgão mais importante e com mais responsabilidade, centralizando toda a actividade de gestão educativa nesta figura.

O *Director de Turma* é também considerado pela maioria inquiridos (7 no total) como o segundo cargo mais importante no domínio da promoção, desenvolvimento e coordenação curricular. Entenda-se que o Director de Turma tem um papel fundamental, quer como professor, quer como órgão de gestão intermédia. Tendo como referência o ponto 4, do capítulo 2 do nosso quadro teórico, parece ser claro que o Director de Turma assume uma postura importante de mediador ao nível do conselho de turma relativamente aos alunos e aos professores que o constituem. Os professores são os agentes educativos responsáveis pelo desenvolvimento do currículo nas diferentes disciplinas. Contudo, apesar destas perspectivas que enfatizam o papel do Conselho de Turma, é ao Director de Turma que continua a ser pedido a orientação de todo um conjunto de actuações já que é a figura cimeira de todo o processo de gestão e desenvolvimento curricular.

Numa linha de pensamento semelhante, a própria legislação aponta nesse sentido, nomeadamente o Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho, no artº 7 menciona que é da competência do Director de Turma a coordenação das actividades do conselho de turma. Neste domínio, é clara a importância deste agente educativo enquanto órgão de gestão intermédia, no processo de ensino e aprendizagem nas escolas dos nossos dias.

Em terceiro lugar, seis dos inquiridos elegem o *Delegado de Grupo*; seguindo-se o *Coordenador de Departamento* e o *Coordenador de Directores de Turma*. Há um consenso quanto ao facto de o *Presidente do Conselho Executivo* ser o cargo com menor importância a este nível, já que a gestão e articulação curricular está mais centrada ao nível dos Conselhos de turma, não menosprezando, como é evidente, as linhas orientadoras do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola.

A Presidente do Conselho executivo considera que a articulação curricular deve ser promovida pelos “*Coordenadores de Departamento e Directores de Turma. São peças fundamentais. É por isso que o perfil do Coordenador e o perfil do DT é tão importante*”. No entanto, a acção curricular deve seguir a linhas de orientação emanadas pelo

Conselho Pedagógico. Este facto permite-nos concluir que existe alguma articulação em termos de política de escola.

Tendo em conta as transcrições das entrevistas, existe também consenso ao elegerem o Director de Turma como o principal responsável pela promoção da articulação curricular, já que

“tem um papel que se presta a isso; é ele quem coordena todas as actividades ao nível da turma, bem como dos professores; é aquele que tem o primeiro contacto com os alunos e que fornece as informações acerca dos alunos” (E7)

No entanto, estes actores não deixam de salientar que o contributo do conselho de turma é fulcral, no sentido de complementar e reforçar o trabalho desempenhado pelo Director de Turma, como é visível na seguinte citação:

“(...) quem deve promover é, eu acho que é o Director de Turma, sim senhor, mas não só. Não é exclusivo do Director de Turma (E5).

Uma outra Directora de Turma diz-nos:

“penso que deve passar pelo DT, mas também acho que todos os professores do conselho de turma têm que contribuir um bocadinho para se conseguir implementar essa articulação” (E8).

Neste domínio há uma ligeira diferença de visão entre estes docentes e os que responderam o questionário. O *Director de Turma* é a figura mais destacada pelos actores entrevistados, ocupando um lugar de destaque na promoção da articulação curricular. Só depois surge o conselho de turma, tendo sido referenciado por três Directoras de Turma. A Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa delega o poder para o próprio Coordenador, como podemos ler na seguinte observação:

“(...) a articulação disciplinar deve ser fundamentada pela pessoa que é responsável pelo departamento. No entanto, não deve ser o único, mas todos os elementos do departamento, embora eu ache que se o coordenador não solicitar, não incentivar essa articulação, o mais certo é ela não ser feita”.

Estamos perante posicionamentos que se opõem, mas com um ponto de contacto: se por um lado, é da responsabilidade do Director de Turma e do Coordenador fomentar a articulação curricular, por outro lado, o desenvolvimento e implementação desta questão passa pela capacidade que estes órgãos de gestão intermédia possuem em motivar, apelar, estimular os colegas para actuarem interdisciplinarmente.

Dois Directores de Turmas do 7º ano ” (E3 e E4) destacam ainda a área curricular não disciplinar - *Estudo Acompanhado* – como sendo a disciplina que se presta a esta forma de organizar todo o trabalho, por se tratar de *uma área transversal excelente para combater determinadas dificuldades*. Todavia, é necessário que todos os docentes dêem o seu contributo, como podemos verificar na citação que se segue: “*na disciplina de Estudo Acompanhado é evidente que ele precisa da colaboração das outras disciplinas. Por isso, o professor de Estudo Acompanhado deve intervir e solicitar*”.

Não constituindo as NACS, sigla com que correntemente se identificam as novas áreas curriculares não disciplinares, um lugar de destaque nesta investigação, o facto é que a área curricular não disciplinar de *Estudo Acompanhado* parece, ainda assim, ter algum papel preponderante na cooperação e partilha entre os docentes da turma e na articulação curricular, ainda que esta questão tenha sido abordada apenas por dois Director de Turma entrevistados.

Considerando a questão investigativa número 5 - **que representações têm os professores de línguas sobre o papel do Director de Turma na articulação curricular das línguas?** – a generalidade dos professores respondentes entendem que, de todos os órgãos de gestão intermédia existentes na escola, o Director de Turma é a figura que continua a assumir o papel de maior destaque, nesta peça que se intitula a *articulação de conteúdos ao nível das línguas*. Parece-nos, portanto, que há uma apropriação evidente das competências e das funções inerentes ao Director de Turma face à problemática. Todavia, estes mesmos docentes elegem o Conselho de Turma como o principal promotor da articulação curricular, surgindo o Director de Turma em segundo lugar. Nesta linha de pensamento, uma articulação curricular efectiva e coesa passa pela capacidade que o Director de Turma detém em organizar todo este processo. O mesmo se aplica à implementação e adequação dos Projectos Curriculares de Turma. O Director de Turma não pode constituir o único agente educativo responsável pela interdisciplinaridade. O investimento por parte dos docentes é crucial. A ser assim, do Director de Turma espera-se a coordenação do trabalho cooperante e da política educativa que se encontra em debate.

1.3. A articulação curricular: dificuldades e/ou resistência

Se entendermos o trabalho colaborativo como sendo uma estratégia mais positiva, será mais fácil promover um trabalho concreto e viável que passa pela tomada de decisões em conjunto, pela partilha de ideias e experiências, face às diferentes situações de ensino e aprendizagem. Trata-se no dizer de Sá-Chaves (1997), “*do efeito multiplicador que a diversidade e a pluridade de estratégias, modelos, situações e perspectivas têm o poder de gerar*”. Com efeito, esta organização do trabalho reforça convicções, desenha projectos mais sólidos e aproxima os professores.

Consideramos não existir uma relação próxima entre o trabalho individual e colaborativo, fruto de reflexão sobre as próprias práticas e sobre as práticas dos outros a que os docentes são estimulados, encarando assim a mudança conceptual e permitindo a promoção constante da (re) actualização dos seus saberes e das suas práticas.

Neste sentido, e partindo dos pressupostos tratados no quadro teórico, procuraremos perceber, de acordo com a informação obtida das entrevistas, questionários e documentos, quais os constrangimentos ou dificuldades que se inter põem nas práticas pedagógicas, ao nível do trabalho colaborativo e da articulação de conteúdos.

De acordo com os investigadores já citados no ponto 2.1. do capítulo 2, a atitude dos professores face à *articulação curricular* e ao *trabalho colaborativo* continua a apontar para algo que não é fácil, uma vez que estas culturas não aparecem nas escolas de forma espontânea, apesar de haver algumas opiniões favoráveis. Segundo a literatura da especialidade, muitas das críticas apontadas à *colaboração/colegialidade* e à *articulação ou desarticulação* estão relacionadas com as dificuldades subjacentes à sua implementação.

Um dos constrangimentos encontrados prende-se com o que Hargreaves (1990) define como *individualismo* e o *isolamento* profissional, constituindo uma forma dominante na classe docente, logo nas culturas docentes. Por outro lado, temos a ausência de familiaridade dos professores relativamente às implicações que a colaboração e a colegialidade acarretam. Os professores não têm por hábito organizarem, elaborarem e definirem o trabalho em grupo. Tal facto conduz a uma discrepância de processos, de desorientações e consequentemente de insucessos, contrariando a política que se pretende ver implementada nas escolas de hoje. Talvez quando a própria formação científica e pedagógica do professor implicar a interdisciplinaridade dos saberes, se possa abrir caminhos para que a futura prática docente esteja mais aberta ao trabalho colaborativo.

Com efeito, e segundo alguns depoimentos dos diferentes órgãos de gestão intermédia da Escola Azul, alguns professores deixam transparecer que muitos dos colegas ainda não se sentem preparados para o trabalho cooperante, que advém do sentimento de receio da exposição perante um grupo de colegas, independentemente de pertencerem ao mesmo grupo disciplinar. Esta postura é evidente nas palavras da Directora de Turma que já identificámos como a mais activa e que gosta de trabalhar interdisciplinarmente: *“um professor mais introvertido, mais reservado talvez não tenha facilidade de trabalhar interdisciplinarmente”*. Por outro lado, é visível na mesma entrevista que os professores mais novos investem mais nesta política.

No entanto, e atendendo, mais uma vez, ao que a Presidente do Conselho Executivo diz a este propósito, a resistência não é uma constante entre os docentes com mais tempo de serviço na escola, mas sim entre os que exercem funções há menos tempo. Tal permite-nos induzir que a resistência à política curricular não é um factor que se prenda com a idade cronológica dos docentes, mas antes com o tempo de serviço na escola.

Por outro lado, para alguns Directores de Turma (E1 e E6), os professores mais antigos na escola são os que oferecem alguma resistência ao que surge de novo nas escolas, em termos de política educativa. Nesta linha de pensamento parece ser claro que a idade, o tempo de serviço na escola e a *personalidade* dos docentes podem representar um impedimento à articulação curricular.

Num outro patamar surge a ideia de que é necessário haver uma preparação prévia para as novas políticas, principalmente quando implica mudança de atitudes e de práticas pedagógicas que estão enraizadas há muito tempo. Essas mudanças não podem ser operadas por acaso. É essencial que os docentes estejam preparados e receptivos à mudança. Nada deve ser imposto e deve assentar numa política colaborativa da prática do docente e da filosofia educativa emanada pelo Ministério da Educação. No entanto, alguns dos professores entrevistados salientam que muitas das mudanças, ao nível do quadro legal, chegam às escolas e é quase que exigido que cumpram todos os parâmetros legislados, sem se questionar os professores e os alunos da viabilidade de tais práticas educativas. Acrescentam ainda que, a ser assim, há que promover a formação nas escolas, no sentido de informar e esclarecer os docentes quanto à nova política educativa. Dito de um outro modo, é importante que se mostre aos profissionais

em educação o *que fazer e como fazer* e como cooperar com o Ministério da Educação na definição de estratégias educativas.

Para que a mudança em curso seja experienciada numa perspectiva mais optimista, é necessário que seja planeada e preparada por todos os intervenientes e não apenas pelas entidades políticas. Só assim se poderá construir um projecto educativo coeso e eficaz.

Por seu lado, os Directores de Turma também reconhecem que articular os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, constitui ainda a principal área de incumprimento, porque não se conhece os diferentes conteúdos passíveis de articulação, o que por si só representa alguma ausência de cruzamento de conhecimentos, absorvidos que estão no cumprimento do seu papel de mediador entre docentes e discentes; questões disciplinares; elaboração do PCT, entre outros. Por outro lado, estes mesmos actores afirmam não terem tempo suficiente para analisar com algum rigor esta situação. Uma das Directoras de Turma entrevistadas apresenta a questão do seguinte modo:

“(...) incido sempre um pouco nisto, precisamos de muito mais tempo, de um bocadinho de ar para respirar e dizer “vamos abraçar isto”, porque depois há sempre uma data de coisas, de situações (...) o tempo tem de ser aproveitado. Penso que o DT tem que ter um bocadinho mais de tempo” (E5).

A mesma Directora de Turma destaca ainda um outro aspecto, relevante neste domínio, que consiste no trabalho prévio que deve existir, ao nível dos departamentos e dos grupos disciplinares. Eis o que sobre o assunto constata esta DT:

“(...) os departamentos, os grupos disciplinares têm também a responsabilidade porque eles têm que analisar, e os departamentos têm que analisar muito bem que tipo de conteúdos, que tipo de medidas, como é que vamos fazer (...)”.

Concluimos que a articulação não pode existir apenas ao nível da turma e passa pelos diversos departamentos e grupos disciplinares. Implica também um conhecimento e uma actuação prévia que consiste na tomada de conhecimento dos conteúdos programáticos das diversas áreas disciplinares. É fulcral que haja articulação sim, mas ao nível de toda a escola. Só assim haverá coerência e união entre todos os intervenientes (professores, alunos, auxiliares e educação) da escola a nível horizontal e vertical.

O Director de Turma mais jovem destaca um outro aspecto que pode influenciar negativamente o trabalho curricular. Do seu ponto de vista, para haver uma verdadeira articulação, seria necessário que

“todos os professores estivessem colocados na mesma altura. E seria preciso todos, no início do ano, sentarmos e trabalharmos para isso, o que não acontece devido ao sistema de colocação de professores”.

Mas se houve dificuldades, os professores parecem ter uma atitude que poderemos classificar de adaptativa: *“as pessoas têm que fazer e estão a procurar fazer o seu melhor”*, diz-nos um Director de Turma. E esta actuação *“é feita com seriedade”* (E14). Se houve resistência, esta foi sendo ultrapassada, embora não de uma maneira muito entusiástica. Conformam-se com os princípios e as práticas que o novo normativo legal propõe.

2. O Director de Turma e a Articulação Curricular

O perfil do Director de Turma e todas as competências a ele inerentes não são certamente um assunto que represente algo de novo, mas trata-se de uma questão inevitável, pois neste estudo é o agente educativo a quem dedicamos grande atenção. Por outro lado, trata-se de uma figura essencial para a construção, dinamização do trabalho curricular, de projectos educativos, neste caso concreto, dos Projectos Curriculares de Turma.

2.1. O Director de Turma – líder ou coordenador?

Da análise dos questionários e do discurso dos diferentes órgãos de gestão intermédia, os docentes parecem deter um conhecimento notório das funções e das competências subjacentes ao desempenho do cargo de Director de Turma, apesar de alguns deles não terem, neste ano lectivo (2004/2005), uma direcção de turma. É o caso dos Coordenador de Departamento de Língua Estrangeira, Coordenador de Departamento de Língua Portuguesa e do Coordenador de Directores de Turma. Assim, dos 10 professores de Línguas respondentes, apenas dois exercem o cargo de Director de Turma no ano lectivo em que esta investigação é levada a cabo.

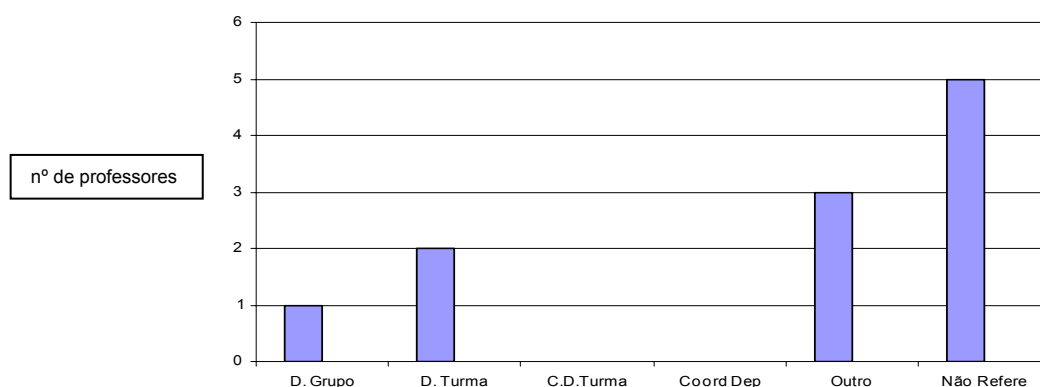
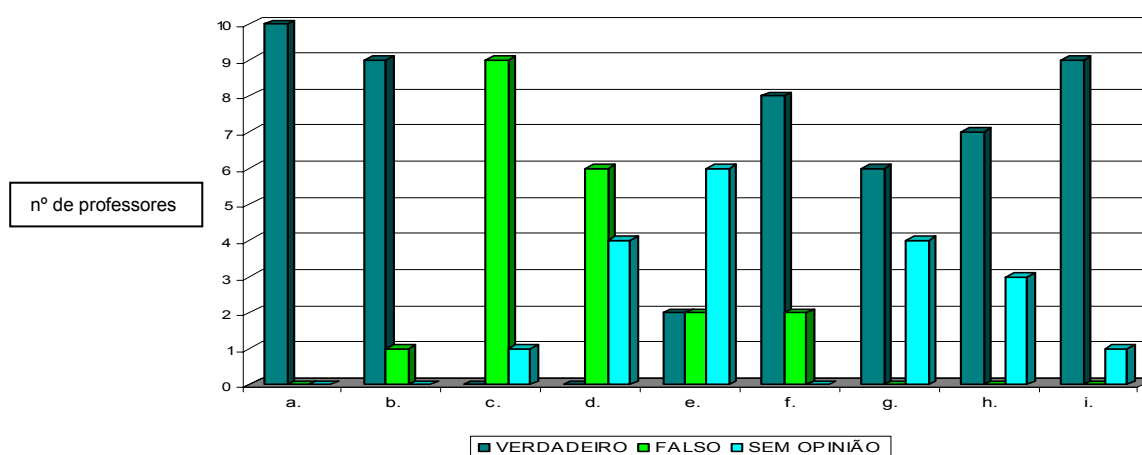


Gráfico 10. Cargos desempenhados no ano lectivo 2004/2005

Um dos Directores de Turma desempenha, em simultâneo, o cargo de Delegado/Representante de Grupo. Entre os docentes que assinalaram *outro*, um deles

exerce funções no Conselho Executivo e um outro tem a seu cargo a orientação de um Núcleo de Estágio. Um terceiro interlocutor não especifica cargo algum.

No que à **função do Director de Turma** diz respeito, os docentes inquiridos por questionário são consensuais ao considerarem que é o agente educativo ideal e capaz de dar resposta a qualquer tipo de problema apresentado pelos alunos com maiores dificuldades e carências (alínea a), como podemos verificar no seguinte gráfico.



Ser Director(a) de Turma nesta escola:

- a) é ser capaz de resolver problemas pessoais dos alunos mais carenciados (higiene, alimentação, vestuário...).
- b) é ocupar o cargo que dá mais trabalho.
- c) é atraente porque proporciona uma boa redução da carga horária
- d) dá prestígio entre os professores.
- e) depende mais de conveniências horárias da escola do que de critérios de competência.
- f) é essencialmente preencher papeladas.
- g) é frustrante porque há poucos poderes legais para exercer com mais autoridade a liderança pedagógica junto dos professores.
- h) é ser o professor que, quer pais, quer alunos, melhor conhecem e que se habituem a respeitar mais.
- i) é ser o garante do trabalho interdisciplinar dos professores da turma.

Gráfico 11. Representações sobre o papel do director de Turma

Quanto ao facto de se tratar de um cargo que requer muito trabalho (alínea b), 9 dos 10 professores respondentes apresentam, mais uma vez, opiniões semelhantes. É, com efeito, um cargo de muita responsabilidade que exige muita dedicação, disponibilidade e vocação.

Partindo para a alínea c), ser Director de Turma “*é atraente porque proporciona uma boa redução da carga horária*”, a este respeito, as representações da grande maioria dos docentes convergem no mesmo sentido. Efectivamente existe uma redução da componente lectiva, mas tal não significa que haja uma redução de trabalho. Se

considerarmos o testemunho proferido por um dos Directores de Turma (E5), a actual redução descrita nos horários de todos os Directores de Turma não é suficiente para tratar todos os assuntos com a devida atenção. Segundo esta entrevistada, estes actores deveriam ter uma maior disponibilidade em termos de tempo, portanto uma maior redução da carga horária. Trata-se do *desempenho de um cargo que dá prestígio* (alínea d) - 6 docentes consideram a afirmação falsa. Os restantes não manifestam uma opinião definida. Estas posturas poderão apontar para uma diminuição em termos de prestígio que este cargo tem vindo a sofrer, opondo-se à valorização deste agente educativo no passado, conforme já foi sublinhado no capítulo 2, do enquadramento teórico.

Quanto à alínea e) – “*depende mais de conveniências horárias da escola do que de critérios de competência*”, 8 docentes não emitem opinião a este respeito. Por outro lado, um professor respondente concorda com a afirmação e um outro discorda. Podemos concluir que o papel do Director de Turma ainda não é encarado com a responsabilidade devida que assiste ao cargo. Por outro lado, muitos docentes, porque não exercem este cargo, demitem-se de qualquer colaboração olhando para o Director de Turma como o principal dinamizador e responsável quer a nível pedagógico, quer a nível administrativo no contexto do conselho de turma. Por vezes, o Director de Turma está verdadeiramente sozinho quando se trata de resolver questões de suma importância para o progresso dos alunos. Servem estas palavras como justificação dos resultados obtidos na alínea f).

Relativamente à alínea i), o Director de Turma é eleito pela generalidade dos professores respondentes como o garante da política da *interdisciplinaridade* e do *trabalho colaborativo*. Mais uma vez se nota que toda esta problemática depende, acima de tudo, do perfil, da responsabilidade, do envolvimento e da capacidade de entrega manifestada pelo Director de Turma.

Partindo para **as entrevistas**, como já foi referido anteriormente, de um modo geral todos os professores entrevistados exercem funções na escola *Azul* há alguns anos e têm experiência ao nível da direcção de turma. Também revelam gosto pelo desempenho do cargo de Director de Turma. Apenas um Director de Turma apresenta uma opinião divergente, ao salientar que não gosta muito do cargo, porque “*eu acho que é um papel que temos de fazer um bocado de mães, de tudo e às vezes é um bocado difícil de lidar com os miúdos nesse sentido*”. Acrescenta ainda que foi nomeada Director de Turma, uma vez que está a orientar um Núcleo de Estágio. De certa forma trata-se de uma imposição por parte da escola.

Parece haver consenso entre os docentes inquiridos por questionário e os entrevistados, quanto ao indicador o *“Director de Turma é ser o garante do trabalho interdisciplinar dos professores da turma”*. A ser assim, podemos inferir que a articulação de conteúdos depende, quase exclusivamente, da forma como o Director de Turma coordena todo o trabalho a ele inerente. Este trabalho, segundo refere uma das Director de Turma entrevistadas, passa pela coordenação *“de todas as actividades ao nível da turma, ao nível dos professores e de alunos. Neste caso, mais com os professores. Portanto, (...) o Director de Turma teria que convocar reuniões formais e informais”*.

A ser assim, embora a *articulação curricular* seja concertada em conselho de turma, torna-se mais fácil executá-la por depender da coordenação de uma só pessoa, o Director de Turma. A este órgão de gestão intermédia cabe, para além de outras competências já citadas, a responsabilidade de facilitar a implementação, a adequação e a realização do Projecto Curricular de Turma, envolvendo quer os docentes da turma, quer os alunos, implicando-os na dinâmica do conceito em causa.

Ainda a propósito da função do Director de Turma, aos actores entrevistados colocamos a pergunta se *este órgão de gestão intermédia assume um papel de líder ou de coordenador*. O discurso de todos os docentes evidencia uma postura clara quanto ao facto de ele ser, antes de mais, um coordenador. Esta posição é notória nas seguintes citações que apresentamos:

“Não é um líder. Eu não tenho espírito de líder, nem quero ser um. Eu acho que ele é apenas um coordenador e não é o responsável pelos professores, resulte ele bem ou não. Todos respondem, todos têm que ser responsáveis. Ele [DT] tem que só coordenar, dizer que aconteceu isto, terá de se fazer esta alteração ou não; questiona a situação; expõe ao conselho de turma e muitas das vezes aos alunos e aos encarregados de educação. Não pode liderar, nem dizer eu é que sei e é assim que tem de ser feito” (DT).

“Deve ser um coordenador. Deve coordenar... nas reuniões, não deve impor muito as suas ideias. Deve pedir opiniões e coordenar os sus colegas” (Coordenador Directores de Turma).

“De coordenador, não tenho dúvidas, porque para mim a função do DT é coordenar as actividades e não liderar. (...) eu acho que o papel de coordenador está acima da liderança. Uma simples reunião de avaliação o que nós fazemos, no fundo, é coordenar a reunião. Não estamos com uma atitude de liderança, nem estamos nós ali só a decidir. É um trabalho conjunto” (Directora de Turma e Orientadora de Estágio).

“Não tem de assumir um papel de líder” (Presidente do Conselho Executivo).

No entanto, alguns professores referem que um bom Director de Turma tem de assumir os dois papéis:

“(...) o líder é aquele que está à frente, é aquele que orienta. O coordenador dá-me a impressão que tem mais o trabalho a nível das bases e portanto tem de estar a mudar as várias peças, a mexer com as peças do xadrez. Não pode estar apenas no topo. Se vai para o topo, isola-se. É o problema de qualquer líder. (...) Fica desgarrado da realidade, fica desligado e depois passa-lhe as coisas ao lado” (Coordenadora Departamento Línguas Estrangeiras).

“Um bom DT é um bom coordenador. Não tem que ser um líder. Agora se for um líder, claro que ajuda. O papel do DT é no fundo liderar tudo que envolve a turma, não apenas os alunos, mas relativamente aos colegas (...). Um DT que tenha um perfil para ser líder e para impor a sua presença não só na turma, mas também na presença ao nível dos outros colegas, isto é, pô-los a trabalhar e fazer com que eles cumpram os seus deveres e tarefas. O papel do DT é fundamentalmente um coordenador da actividade da turma” (Coordenador Departamento Língua Portuguesa).

Nesta perspectiva, uma outra Director de Turma (E5) assume uma posição interessante, com alguns pontos de contacto com as opiniões expressas anteriormente pelo Coordenador de Departamento de Língua Portuguesa:

“Ele é um líder camuflado, mas tem que ser porque se não for, as coisas não correm bem. Mas não é declarado. Ele é um coordenador, mas se não for líder não consegue coordenar os colegas. (...) Se for só pela coordenação, ele não chega lá. Se não tiver objectivos bem definidos e conseguir ser um motivador, um líder e ter liderança na coordenação, é evidente que as coisas não funcionam. (...) É evidente que tem de ser camuflado porque nenhum conselho de turma gosta de ter como DT uma pessoa que se imponha, que seja arrogante, que tenha a mania que faz melhor do que ninguém. E o líder não quer dizer que faça melhor que os outros. (...) mas nunca os colegas perceberem que não está ninguém no barco a liderá-los, porque o barco não é um acumular só de competências, orientações e de estratégias. Tem que ter um rumo. Se não houver lá ninguém ao leme, as coisas não correm bem”.

Acrescenta ainda o facto de esta posição ser fundamental para que o Projecto Curricular de Turma seja levado a cabo como é esperado pela escola: *“tem que ter alguma liderança porque se não o Projecto Curricular de Turma não avança e a turma fica aquém daquilo que poderia ser”.*

Parece-nos plausível afirmar que todos os Directores de Turma por nós entrevistados indiciam desempenhos semelhantes nestes cargos, assumindo estes agentes educativos um papel essencialmente de coordenador do trabalho a desenvolver no seio do conselho de turma.

Este posicionamento serve como resposta a uma das questões investigativas definidas: **“qual a intervenção do Director de Turma no desenvolvimento e articulação curricular das línguas?”**. Antes de mais, o Director de Turma assume uma função

preponderante no domínio da comunicação entre a escola e a comunidade. É ele o actor educativo que mais envolvimento tem com a turma, com os Encarregados de Educação e com os docentes que compõem o conselho de turma, servindo de elo de mediação neste *triângulo*. Por outro lado, a ele são delegadas outras competências, já mencionadas nos pontos 3.8 e 4, do capítulo 2 do quadro teórico. Entre elas destacamos a *gestão de todas as actividades ao nível da turma* (constantes no PCT por ele elaborado); a *articulação e coordenação curricular entre as disciplinas*; a *promoção do trabalho colaborativo* entre os docentes e o Director de Turma; a *implementação, a adaptação e a concretização do Projecto Curricular de Turma*, como forma de otimizar todo o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, se nos apoiarmos no que é preconizado por Roldão (1995), o Director de Turma deve assumir os dois papéis: de líder e de coordenador.

Espera-se que do Director de Turma o envolvimento no processo de desenvolvimento curricular ao contrário do que foi referido pela maior parte dos docentes entrevistados, assumindo um papel de líder e de coordenador de forma a promover uma acção equilibrada, coerente e eficaz no âmbito das Línguas e outras áreas disciplinares. Concluindo, é da competência do Director de Turma gerir a articulação dos diversos conteúdos curriculares entre as diferentes Línguas e estas com outras disciplinas, promovendo encontros, debates informais ou formais, com a presença de todos os docentes, no sentido de planear, organizar e definir estratégias, metodologias comuns para que a implementação do Projecto Curricular de Turma surta o resultado pretendido e no sucesso dos alunos.

A relevância pedagógica e organizacional da função de coordenação do Director de Turma, resulta do facto de a turma ser, na acepção de Licínio Lima (1985: p.1) “*um órgão elementar da organização do processo*” e “*constituir um nível privilegiado para a necessária coordenação pedagógica e interdisciplinar (...)*”.

2.2. As reuniões

As reuniões de um modo geral acontecem com maior frequência (3 ou 4) no 1º período por se trata do “arrancar do ano lectivo, da integração dos novos colegas, do afinar de todo o trabalho que se está a desenvolver e, por fim, ver os conteúdos que ficaram por leccionar e que já vem da última reunião de Julho” (Presidente do Conselho Executivo).

Ao inquirirmos os docentes de Línguas sobre a realização de reuniões conjuntas para proceder à articulação dos conteúdos, tomamos conhecimento que 5 destes actores consideram ser necessário a realização de 2 encontros, por período. Dois professores assumem uma postura oposta, tendo seleccionado que discordam com a afirmação apresentada. Uma possível explicação para este facto parece relacionar-se com a necessidade de se promover mais reuniões, pois a articulação é um assunto ainda um pouco difícil de contornar e de praticar.

Na mesma linha de pensamento, uma das docentes entrevistadas (Director de Turma) relata-nos que é complicado gerir todo o trabalho inerente à direcção de turma, desde os procedimentos burocráticos, ao atendimento dos alunos e dos encarregados de educação. Classifica o trabalho de um Director de Turma como sendo "muito duro, é um trabalho de muitas horas". Consequentemente, considera que o ideal seria proporcionar ao Director de Turma mais horas e que estejam contempladas no horário do professor desde o início do ano lectivo, tal como acontece no caso dos Currículos Alternativos:

"não sei se seria melhor pôr mais horas porque é muita coisa, não é? E até, por exemplo, como acontece com os Currículos Alternativos, existe um tempo ou 2 tempos lectivos semanais em que todos os colegas se juntam. Não sei se aqui não seria uma boa solução, já que estamos a trabalhar também numa situação destas, então dar também no horário dos professores meio bloco para reunir (...)" (E1).

Quando se apresenta a hipótese "uma reunião por período, com todos os docentes das várias disciplinas, é suficiente para as tarefas da articulação curricular da turma", ponto 2 da questão 18, há consenso nesta área, pois a maior parte dos professores respondentes assinalam a opção discordo completamente. Como razão, aponta-se o processo de consciencialização, embora ainda ténue, mas que começa a emergir para a questão da interdisciplinaridade e do trabalho em equipa. Logo, é clara a necessidade de haver mais do que uma reunião por período.

Da análise de conteúdo das **entrevistas**, todos os actores entrevistados são consensuais ao apontarem a necessidade de haver reuniões conjuntas, para a articulação dos conteúdos e para a identificação de casos mais problemáticos ao nível da turma e que passa também pela elaboração dos Projectos Curriculares de Turma. Os professores de Línguas e os órgãos de gestão intermédia entrevistados parecem estar em sintonia quanto ao facto de se tratar de situações e de assuntos que devem ser analisados e discutidos por todos os intervenientes, em conselho de turma ou no próprio departamento curricular.

Quanto à selecção dos conteúdos a articular, foi realizada na Escola Azul uma única reunião, no início deste ano lectivo (2004/2005), onde foi levado a cabo o levantamento dos conteúdos sujeitos a articulação entre as várias disciplinas. Uma das Directoras de Turma do 7º ano diz-nos que “faz sentido haver. (...) Acho que é importante” (E1), mas não apresenta mais argumentos.

No que às reuniões para a elaboração do Projecto Curricular de Turma diz respeito, verificamos uma convergência nas posturas destes interlocutores, atingindo, uma vez mais, uma área de concordância. Todos referem que se reúnem mais do que uma vez por período. No primeiro período ocorre pelo menos uma reunião específica para a construção e organização do documento. À medida que o ano lectivo vai avançando, outras acontecem para a avaliação e reformulação do projecto, consoante os diferentes desempenhos das turmas. A este propósito, uma Directora de Turma comenta o seguinte:

“no início do ano, no 1º período, pelo menos 2 ou 3 para o Projecto Curricular de Turma. E depois fazemos outra em Janeiro e outra agora (3º período). Portanto, no 2º e 3º períodos fizemos só uma. No 1º período é que fizeram mais, porque no 1º período é para conhecer a turma, identificar as necessidades da turma”.

Porém, a mesma entrevistada apresenta uma outra questão. Consideramos que é preciso promover mais encontros no sentido de repensar as articulações: *“acho que se for para (...) fazer a tal articulação, isso tem de ser feito mais vezes. Pelo menos 2 a 3 vezes por período, não é? O que corresponde a uma por mês”.* Esta posição é partilhada por uma outra Directora de Turma, apesar de reconhecer que existem muitas reuniões, mas *“passa por uma mudança de mentalidades dos próprios professores. (...) Nós vamos ali para dialogar no sentido ideal do aluno. O ideal como se pretende é que saiam medidas efectivas e que não haja vergonhas”* (E5).

É interessante a atitude desta docente, uma vez que corrobora o que é pretendido e esperado dos professores: o trabalho realizado colaborativo, onde se verifique a partilha, o diálogo, factores essenciais para um desempenho mais produtivo e gratificante desta profissão. Revertendo esta situação para o universo dos alunos, segundo o relato de um outro Director de Turma (E5): *“para os alunos é vantajoso na medida em que perceberão melhor se for feita essa articulação. E vêem que há um trabalho em equipa e é positivo para os alunos”.*

Em suma, o trabalho cooperante torna-se mais produtivo, logo mais gratificante quando existe auto-implicação de todos os intervenientes e os próprios alunos

reconhecem essa forma de actuação. São perspicazes e estão atentos a todos os sinais e movimentos assumidos, acompanhando e avaliando o desenrolar de todo o processo. Este facto é visível nos comentários positivos ou negativos que vão tecendo.

Quando questionados sobre **quem deve promover/convocar as reuniões para a articulação curricular**, as opiniões são divergentes, consoante o cargo desempenhado por cada dos interlocutores entrevistados.

A Coordenadora de Departamento de Língua Portuguesa, por exemplo, refere que as reuniões de departamento devem ser convocadas pelo próprio coordenador.

Por sua vez, os Directores de Turma são consensuais ao apontarem que é da competência dos próprios Directores de Turma. Considerando os seus testemunhos, este é o actor educativo que tem de decidir quando reunir de acordo com as especificidades e necessidades de cada turma.

O número de reuniões não é limitado. Algumas delas encontram-se já calendarizadas desde o início do ano lectivo, nomeadamente os conselhos de turma que se destinam à articulação de conteúdos e à elaboração do Projecto Curricular de Turma. Porém, outros encontros formais ou informais de docentes podem acontecer, para além do que está estipulado pelo órgão de gestão, segundo nos dá conta a Presidente do Conselho Executivo.

A Coordenadora de Departamento de Língua Estrangeira assume uma posição idêntica à dos Directores de Turma e do órgão de gestão da escola, principalmente no que diz respeito à realização de reuniões que vão além das estipuladas previamente, conforme podemos ler na seguinte citação:

“as reuniões, para além das que acontecem a meio do período, no final do período e sempre que é necessário. Portanto, já se fizeram reuniões especificamente para o Projecto Curricular de Turma, para a elaboração do Projecto Curricular de Turma mais do que uma por turma, por vezes”
(E11).

Concluindo, a realização de reuniões extraordinárias acontecem sempre que o Director de Turma entender ser necessário, dependendo, como é evidente, do perfil da sua turma e do grau de acompanhamento e vigilância atribuído à consecução do Projecto Curricular de Turma.

No que se refere à Coordenadora de Directores de Turma, para esta docente é o próprio coordenador que convoca, antes do arranque do ano lectivo, uma reunião exclusivamente para os Directores de Turma. Neste encontro, os Directores de Turma recebem directrizes, são aconselhados a agendarem outras reuniões, principalmente

para a elaboração do Projecto Curricular de Turma, como já foi sublinhado. Esta reunião tem um carácter obrigatório. Se outras reuniões acontecerem, segundo esta professora, o Conselho Executivo assume essa função. No entanto, acrescenta que *“por vezes os próprios professores solicitam ao Director de Turma”*. A este nível, os docentes podem requerer/sugerir a realização de um encontro formal ou informal, com o intuito de tratar de um assunto de carácter mais urgente. Refere ainda que um Director de Turma pode tomar esta iniciativa, mas apenas em casos isolados.

Sintetizando e tendo como referência todos os dados obtidos a este propósito, parece ser evidente que as reuniões são encontros importantes e que devem ser realizados sempre que as situações o exigem. Só assim se poderá analisar, reformular, adaptar, gerir as metodologias consoante as características, ritmos e estilos de aprendizagem que respondam às especificidades dos alunos.

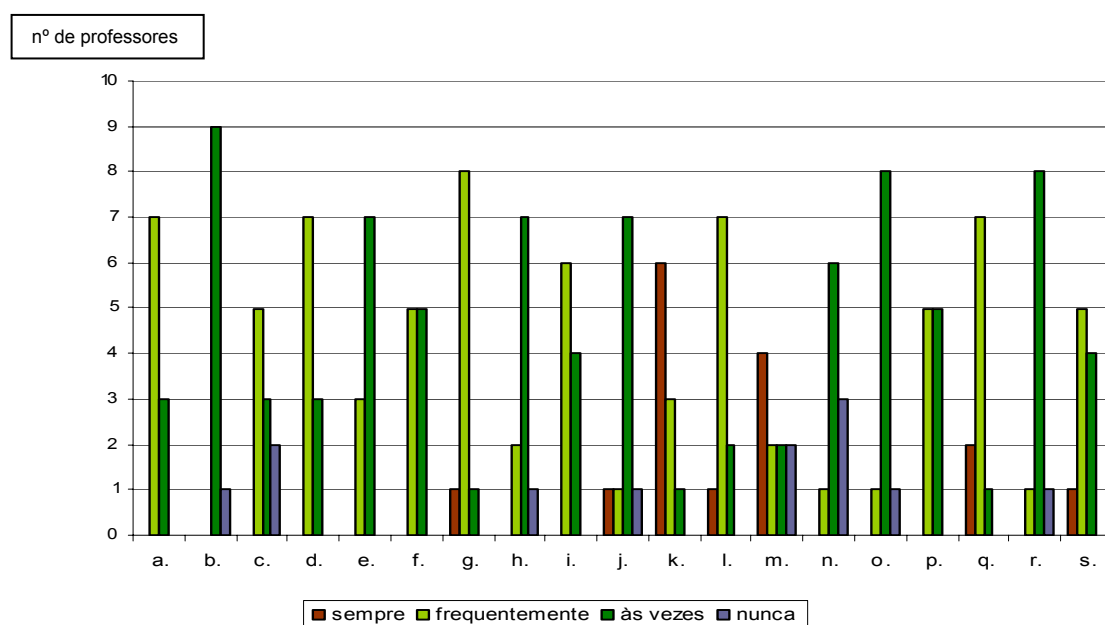
2.3. O Projecto Curricular de Turma e outros documentos

Podemos constatar que nos Projectos Curriculares de Turma consta um conjunto de elementos estruturais e de conteúdo comum relativo à caracterização da turma. Neste ponto existem dados individualizados no que se refere à situação dos alunos, ao percurso escolar e às condições sócio-culturais, económicas e familiares. Há também uma caracterização global da turma, elaborada pelo Director de Turma, a partir dos dados anteriores. Destes documentos, uma das informações mais relevantes que retirámos para o presente estudo de caso foram *os mapas das articulações de conteúdos*, de que falaremos adiante.

Nos **questionários** aplicados aos professores de Línguas, propôs-se uma questão relacionada com o Projecto Curricular de Turma. É nosso objectivo tentar perceber como estes actores educativos encaram e experienciam estes documentos que são, hoje, uma realidade presente no seu quotidiano profissional.

Algumas das afirmações - alíneas a), f), g), k), l), r) e s) - da questão número 19 prendem-se com a caracterização individual e global das turmas, onde se inclui aspectos relacionados com a identificação e análise de problemas detectados, o conhecimento da comunidade escolar propriamente dita, a planificação do trabalho a desenvolver em cada

turma, entre outros aspectos. Neste sentido, as opiniões dos professores parecem tocar-se ao referirem que estes documentos possibilitam conhecer *sempre* e na medida do possível, a comunidade em que a escola se encontra inserida (alínea *a*) -permitindo o desenvolvimento de um trabalho mais adequado e completo de acordo com as diferentes turmas (alíneas *f*) e *g*) – do gráfico 12 que apresentamos a seguir.



Os Projectos Curriculares de Turma:

- possibilitam conhecer a comunidade em que a escola se insere.
- valorizam a interacção entre anos de escolaridade.
- valorizam a interacção entre ciclos.
- permitem a integração dos saberes das diferentes áreas disciplinares.
- possibilitam a articulação interdisciplinar e entre disciplinas e áreas curriculares não disciplinares.
- adequam o currículo à diversidade dos alunos.
- são documentos indispensáveis de planificação do trabalho a desenvolver nas turmas.
- articulam aprendizagens curriculares, nomeadamente nas línguas.
- desenvolvem a capacidade de confrontar e negociar ideias e experiências entre professores, nomeadamente os de línguas.
- contam com a participação activa de todos os professores na sua concepção.
- permitem uma caracterização esclarecedora da turma.
- permitem a análise adequada dos problemas diagnosticados.
- são o resultado conjunto da reflexão de professores, alunos e encarregados de educação.
- contam com a participação activa dos encarregados de educação.
- são frequentemente consultados pelos professores de modo a seguirem as suas orientações.
- potenciam o trabalho colaborativo dos professores, nomeadamente os de línguas.
- são influenciados no seu desenrolar pelo empenho do Director de turma.
- valorizam as parcerias com a comunidade na concretização da acção educativa.
- permitem a concertação dos critérios de avaliação dos alunos.

Gráfico 12. Representações sobre o Projecto Curricular de turma

A ser assim, podemos inferir que os Projectos Curriculares de Turma são documentos importantes para os professores, por possuírem informação rica e

esclarecedora para o conhecimento individual e global do seu público. Em segundo lugar para os alunos. A partir do momento que as dificuldades/problemas são diagnosticados, os professores definem as prioridades curriculares, as competências a atingir, assim como as estratégias e metodologias a serem postas em prática, no sentido de colmatar problemas particulares dos discentes.

A propósito da *acção curricular*, se nos apoiarmos nos documentos da escola, nomeadamente os Projectos Curriculares de Turma de todas as turmas do 3º Ciclo e as actas dos conselhos de turma, essa articulação é visível. Este resultado é convergente com os dados recolhidos no gráfico 7, no que à alínea e) diz respeito. Com efeito, há um posicionamento vincado relativamente ao facto de esta temática ser visível ao nível da construção do Projecto Curricular de Turma.

Estes documentos integram uma grelha (anexos 3 a 10) onde se encontram discriminadas as disciplinas, os conteúdos programáticos e respectiva articulação entre as diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares e que serve para dar cumprimento a cada Projecto Curricular de Turma. A título de exemplo apresentamos o quadro 8, que parece tratar-se de um modelo uniformizado adoptado por todos os Conselhos de Turma da Escola Azul.

| Disciplina/área disciplinar | Conteúdos | Articula com... |
|---------------------------------|--|--|
| Língua Portuguesa | <p>Texto narrativo: <i>O Cavaleiro da Dinamarca</i> (Países e Capitais da Europa)</p> <ul style="list-style-type: none"> Comunicação Funcionamento da língua | <ul style="list-style-type: none"> Geog (2º Período) EV (2º Período: Figura do rosto e papel da imagem) Inglês e Francês (2º e 3º Períodos) |
| História | <ul style="list-style-type: none"> Mundo Romano (Mapas) Cultura Arte e Religião | <ul style="list-style-type: none"> Geog (2º e 3º Períodos – representação da superfície terrestre) Língua Portuguesa E.M.R.C. |
| Inglês | <ul style="list-style-type: none"> Alimentação; Vestuário Cidade, Viagens e Tempo Atmosférico Celebração de datas festivas | <ul style="list-style-type: none"> Francês Geografia (2º Período Viagens; 3º Período - Tempo) Francês |
| Ciências Físico-Químicas | <ul style="list-style-type: none"> Materiais Formas e Fontes de Energia | <ul style="list-style-type: none"> Ciências Naturais (3º Período) E.T. (3º Período) |
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> Proporcionalidade Directa Semelhança de Figuras | <ul style="list-style-type: none"> Geografia - escalas E.V. – Relação Homem/Espaço; ampliação ou redução Inglês (Família e Lar: descrição das casas) |
| Educação Tecnológica | <ul style="list-style-type: none"> Energias Renováveis e Não renováveis Vantagens da Evolução da Tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> C.N. (3º Período: energias renováveis e não renováveis da dinâmica externa da terra) C.F.Q. (3º Período: Fontes/formas de energia) |
| Educação Visual | <ul style="list-style-type: none"> Papel da linguagem e da comunicação Relação Homem/espço Estruturas (Formas Naturais e Artificiais) | <ul style="list-style-type: none"> Português Matemática Ciências Naturais |
| Geografia | <ul style="list-style-type: none"> Relevo e o Litoral Países e capitais Riscos e Catástrofes Naturais Clima e Formações Vegetais | <ul style="list-style-type: none"> C.N. (2º e 3º Períodos: Dinâmica Externa da Terra e Estrutura Interna da Terra) História (todos os períodos) Inglês (clima atmosférico) |
| EMRC | <ul style="list-style-type: none"> Deveres Escola | <ul style="list-style-type: none"> Formação Cívica Inglês |
| Francês | <ul style="list-style-type: none"> Jovens e a música Família Alimentação/Festas Funcionamento da Língua | <ul style="list-style-type: none"> E.M.R.C.: Adolescência Inglês L. Portuguesa e Inglês |
| Educação Física | Não foi feita articulação | Todas as disciplinas |
| Estudo Acompanhado | | Todas as disciplinas |
| Formação Cívica | | Todas as disciplinas |
| Dança | <ul style="list-style-type: none"> Do Espaço ao Plano Imagens Paralelas, Perpendiculares e Círculos | <ul style="list-style-type: none"> Matemática |

Quadro 8 – Exemplo de mapa da articulação curricular ao nível de uma turma do 7º ano, da Escola Azul

Consideramos ser pertinente reportar ao **enquadramento teórico**, mais especificamente ao capítulo 3, onde se pode ler que o Projecto Curricular de Turma tem

como objectivo promover a *cooperação* e a *articulação curricular*, logo permite uma relação estreita de interdisciplinaridade. É este documento que traduz um conjunto de reflexões e de actividades que os professores de cada conselho de turma realizam num ambiente colaborativo, as propostas curriculares, prioridades de intervenção, estratégias de remediação, assim como as competências desenhadas no PCE.

No que concerne ao espaço que as Línguas ocupam no Projecto Curricular de Turma, no quadro 8, surge referenciada a articulação entre as duas Línguas Estrangeiras leccionadas na Escola Azul, a disciplina de Língua Portuguesa e outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Esses conteúdos situam-se essencialmente ao nível do domínio e do funcionamento da língua e do vocabulário. O único aspecto que não é definido, no que toca às línguas, é a calendarização. Daremos um maior enfoque a esta questão no ponto que se segue – *O Director de Turma e a articulação curricular nas línguas*.

Relativamente às **entrevistas**, mais propriamente às questões “*considera que existe articulação curricular?*” E “*como vê a articulação curricular entre as diferentes áreas disciplinares?*”, a este propósito todos os interlocutores apresentam posicionamentos semelhantes. De um modo geral, vão fazendo o seu melhor e o possível para concretizar a articulação. No entanto, têm a consciência que podem *fazer mais*. A título exemplificativo, um dos Directores de Turma do 7º ano diz-nos que

“pode-se sempre fazer mais, (...). Mas eu julgo que na disciplina de Área Projecto, acho que foram bem orientados e trabalharam bem esses aspectos da transdisciplinaridade (...) até porque a colega que está a dar a disciplina de Área Projecto, (...) é uma pessoa que dinamiza muitas actividades”.

Uma outra Directora de Turma opina o seguinte:

“há articulações, mesmo ao nível das Línguas (...), até porque nós preenchemos uma grelha para o PCT com os conteúdos que podemos articular. A transversalidade da Língua Portuguesa está lá para ser avaliada e nós temos que articular”.

Quando se parte para a implementação do Projecto Curricular de Turma, aos órgãos de gestão intermédia foi colocada a questão: “*Quais as vantagens e as dificuldades de implementação?*”. A este respeito, são unânimes em afirmar que é vantajoso, já que o mesmo fornece informações que permitem conhecer melhor os alunos, as medidas e estratégias a adoptar, permitindo uma reflexão pessoal sobre as práticas curriculares e a evolução dos alunos. Além disso, consideram que o objectivo

principal deste documento é a promoção do sucesso do aluno, como nos dá conta uma Directora de Turma:

“Acho que tem muitas vantagens e pelo menos naquelas reuniões nós sabemos e concluímos entre todos os professores quais as dificuldades da turma e o que vamos fazer para colmatar essas dificuldades”.

Por outro lado, serve também como forma de aproximar os docentes com um objectivo comum, debater e organizar o trabalho para colmatar as dificuldades dos discentes.

Para completar este raciocínio, um outro Director de Turma considera que *“o Projecto Curricular de Turma permite que (...) o ensino seja mais dirigido às necessidades daquela turma”*. Numa atitude mais pessimista, uma Directora de Turma do 9º ano, também Orientadora de Estágio, coloca o problema num outro patamar, referindo que *“o Projecto Curricular de Turma é (...) muito lindo, fica tudo muito lindo no papel, mas acho que na prática não é bem aplicado. Portanto, não vejo nenhuma vantagem”*.

O órgão de gestão da escola assume uma atitude próxima da docente citada anteriormente assumindo que é a este nível que os professores apresentam maior resistência. Segundo a Presidente do Conselho Executivo, existe um grupo de docentes que consideram tratar-se de um conjunto amontoado *“de papéis que não servem para nada”*. Outros, porém, denotam uma postura mais positiva e séria face à implementação do PCT, uma vez que *“se define as estratégias, a forma de orientar os alunos e o trabalho a desenvolver”*. No seu entender, *“se houvesse trabalho colaborativo com maior intensidade, o projecto resultava porque o que lá está é de bem e sempre a pensar no sucesso dos alunos”*.

Por sua vez, a Directora de Turma, mais optimista e empenhada, salienta um outro aspecto, também fundamental a este nível. No seu entender, é necessário que se verifique um cruzamento de informações, de elementos entre os professores e os alunos da turma. Há que haver um maior investimento, quer por parte dos docentes, quer por parte dos alunos. Além disso, é fundamental que os alunos estejam implicados na construção do projecto. Consequentemente, deve haver uma negociação concertada, uma vez identificadas as dificuldades, as necessidades da turma, como relata:

“Eu apresentei aquilo que os professores achavam que eram as dificuldades deles e o que íamos fazer para colmatar as dificuldades. E perguntei-lhes o que é que eles achavam. E tiveram estratégias para fazer e já fizeram uma avaliação”.

No âmbito da mesma entrevista, a docente faz alusão a um outro factor, a falta de empenho por parte dos alunos. Quando tal acontece, eles reconhecem e assumem essa

falha e *“acabam por concordar com o Conselho de Turma, que há pouco investimento deles, porque eles têm a consciência absoluta que eles não estão a investir”*. Porém, esta reduzida capacidade de investimento, por vezes, é também notória por parte dos docentes e os alunos sentem isso. A razão desta dificuldade talvez resida na divergência de medidas que são tomadas pelos vários professores que consequentemente não conseguem, como diz a mesma entrevistada, *“imprimir uma estrutura sólida, coesa para aquele projecto”*. Esta postura é de suma importância para evitar os desvios que são comuns e constantes. Se os professores convergirem num mesmo sentido, seguindo a mesma linha orientadora, tornar-se-á mais fácil a concretização na íntegra do Projecto Curricular de Turma e com o sucesso que se pretende.

Ainda a propósito das vantagens, a Directora de Turma do 7º ano mais motivada para o projecto da interdisciplinaridade ressalta um outro aspecto positivo e que se prende com a necessidade de se assumir a mesma direcção de turma no ano lectivo seguinte, isto é, dar continuidade, de preferência, ao longo de todo o ciclo. Segundo ela,

“se ficar cá, não sei, é muito mais fácil pegar no projecto que eu tenho conhecimento geral, perfil do aluno, da turma, do conselho de turma, articulações já definidas; o que se fez; o que não se fez; quais são os problemas. No próximo ano se pegar nesta turma é muito mais fácil para mim orientá-los porque está tudo esquematizado”.

Com efeito, dar continuidade à mesma direcção de turma ao longo de um ciclo seria efectivamente o desejável, pois é o garante da continuidade do projecto. A mesma interlocutora acrescenta que *“se for um professor novo ainda melhor, porque já tem informações de base. E isso garante uma continuação do projecto”*. Trata-se de uma perspectiva pertinente, pois a ideia de continuidade é importante, principalmente quando o que está em causa é a concretização de um projecto que não se pode limitar apenas a um ano de escolaridade. Se este projecto é interrompido, os seus frutos não serão os mesmos e os alunos terão de passar novamente pelo processo de adaptação e habituação a outras estratégias, a outros métodos, estilos e ritmos de trabalho. Se há uma continuidade, os alunos sentir-se-ão mais confortáveis, mais confiantes e seguros e, acima de tudo, mais motivados.

Quanto à existência de dificuldades, elas situam-se mais ao nível da construção do que propriamente da implementação, como refere uma Directora de Turma (E9):

“Eu tive algumas dificuldades não na implementação do Projecto Curricular de Turma, mas sim na elaboração. Por exemplo, o documento está dividido nos conteúdos, competências, nessa articulação eu tive alguma dificuldade”.

Concluindo, parece ser claro que a maior dificuldade passa pela estruturação e elaboração do Projecto Curricular de Turma, principalmente quando não existem linhas de orientação. Por outro lado, requer constantes reformulações ao longo do ano lectivo que devem ser efectuadas sempre em conselho de docentes. Para esse efeito, os professores devem reunir com mais frequência. Mas reconhecem que nem sempre é possível, dada a incompatibilidade de horários.

Relativamente à avaliação do Projecto Curricular de Turma, esta é realizada em conselho de turma, mas não vai além disso. As reformulações continuam a ser concretizadas pelo Director de Turma individualmente. Portanto, mais uma vez verificamos que este agente educativo tem cada vez mais trabalho a seu cargo e da sua total responsabilidade. Por outro lado, esta situação denuncia a ausência ou a reduzida participação, a falta de empenho e auto-implicação dos docentes relativamente à construção do Projecto Curricular de Turma.

Em suma, do discurso emanado pelos interlocutores entrevistados sobressai a ideia de que a apropriação da actual abordagem curricular do Ensino Básico ainda está longe de ser uma realidade concretizada a 100% para a maioria dos docentes. A reduzida auto-implicação pode estar associada a uma leitura normativa e pouco clara quanto à definição de alguns conceitos, como é o de “projecto”, reflectindo-se num défice de trabalho cooperante. Todavia, destacamos que alguns dos seus pares apresentam um discurso que indica a introdução de algumas mudanças nas práticas.

▪ ***Outros Documentos***

Foram consultados as **actas dos conselhos de turma do 3º Ciclo do Ensino Básico** tendo sido seleccionadas apenas aquelas que abordam as temáticas mais relevantes para o nosso estudo, nomeadamente as actas dos conselhos de turma para *a elaboração do Projecto Curricular de Turma*, realizada no 1º período do ano lectivo de 2004/2005; *alteração/revisão/reformulação do mesmo projecto*, que ocorreu no início do 2º período; *a avaliação da NAC – Área Projecto*. Este último encontro teve lugar no mês de Junho, portanto, após o término do ano lectivo (2004/2005).

Feita análise destes documentos, concluímos que as actas não adiantam muito mais para além do que temos vindo a mencionar ao longo deste ponto de trabalho. Assim, na primeira reunião, os docentes procedem à elaboração do Projecto Curricular de Turma, identificando as dificuldades de cada turma, as competências prioritárias e as

estratégias a desenvolver. Além disso, os Directores de Turma dão a conhecer ao conselho de turma a planificação da área curricular não disciplinar, *Formação Cívica*, e que vai ao encontro das dificuldades encontradas nas turmas. Relativamente à *Área de Projecto*, os professores que a leccionam, apresentam o trabalho/actividades que pretendem desenvolver com os alunos, tendo em linha de conta o tema do Projecto Curricular de Turma. Este trabalho está orientado segundo o tema geral da escola. Já no que se refere à área curricular não disciplinar *Estudo Acompanhado*, o conselho de turma é da opinião que as sessões de estudo devem atender as necessidades dos alunos. Trata-se da área curricular não disciplinar que mais se proporciona à interdisciplinaridade pelo seu carácter transversal.

Refira-se a este propósito que, de acordo com os dados fornecidos nestes documentos, as *áreas curriculares não disciplinares* são de carácter transversal, desempenham um papel relevante na turma, por um lado na actuação directa sobre os problemas dos discentes (*Formação Cívica e Área Projecto*), por outro lado, num reforço do trabalho desenvolvido nas diversas áreas curriculares disciplinares, servindo como forma de promover a conexão entre elas, como também o desenvolvimento do trabalho cooperante. Todavia, se considerarmos o que já foi evidenciado por dois dos Directores de Turma entrevistados (ponto 1.1.2. *Responsáveis pela articulação/coordenação curricular*), para que esta forma de organizar o trabalho seja viável, todos os docentes devem colaborar com o professor de *Estudo Acompanhado*, dialogando, fornecendo material de apoio e metodologias de trabalho. O importante é que a comunicação seja uma constante.

No 2º período, mais concretamente em Fevereiro, realizaram-se novamente conselhos de turma, tendo como ponto central a revisão/reformulação do Projecto Curricular de Turma. Algumas actas referem ter realizado o balanço do trabalho desenvolvido e redefiniram estratégias, uma vez que as anteriores não estavam a sortir efeito. Enquanto outros conselhos de turma, após reconsiderarem as prioridades definidas, decidiram manter as inicialmente pensadas. É neste encontro que analisam e discutem, pela primeira vez, as articulações interdisciplinares a levar a cabo ao longo do 2º e 3º períodos. O suporte escrito encontra-se no Projecto Curricular de Turma em forma de grelha - quadro 8.

Se compararmos esta informação com os testemunhos dos Directores de Turma, parece haver uma divergência de atitudes, já que estes referem que no início do ano lectivo, há uma reunião com esse intuito. A ser assim, os docentes apenas iniciam o

trabalho interdisciplinar no 2º período, quando este deveria ser desenvolvido logo após o 1º conselho de turma, levado a acabo no 1º período.

3. O Director de Turma e a articulação curricular nas Línguas

No que diz respeito ao carácter interdisciplinar entre as línguas e destas com outras áreas disciplinares, partindo dos resultados descritos no gráfico 12 - *Representações sobre o Projecto Curricular de Turma* - constatamos que os professores respondentes apresentam uma visão não muito clara, pois apenas uma minoria (3) refere que o Projecto Curricular de Turma possibilita, *frequentemente*, a articulação interdisciplinar entre as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares (alínea e). Por sua vez, a generalidade dos actores (7) assinalam a opção “às vezes” relativamente à mesma alínea.

O posicionamento destes docentes relativamente à articulação das aprendizagens, ao nível das línguas (alínea h), não se distancia muito da atitude anterior, o que permite concluir que a *articulação curricular* não está muito presente nas línguas, nem nas restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

No que diz respeito ao facto de *a articulação curricular potenciar o trabalho colaborativo, principalmente ao nível das línguas* (alínea p) - 50% dos inquiridos parece deixar transparecer algum distanciamento face a esta forma de actuação ao seleccionar o parâmetro “às vezes”, como se pode ler no gráfico 12. Num pólo oposto, os restantes docentes assinalam a opção “frequentemente”. Este resultado reflecte a capacidade de auto-implicação que acontece apenas por parte de alguns docentes de línguas. Os restantes parecem continuar a desenvolver as suas funções à margem, isto é, isoladamente, como se cada disciplina existisse compartimentada/fragmentada, contrariando a política da interdisciplinaridade e da transversalidade.

Todavia, quando se refere ao facto de o Projecto Curricular de Turma permitir o *desenvolvimento e a capacidade de confrontar e negociar ideias e experiências entre professores, nomeadamente das línguas* (alínea i) – (gráfico 12), a opção “frequentemente” atinge maior expressão, seguindo-se a opção “às vezes”. Esta atitude contraria de algum modo o que é referido no parágrafo anterior. Se o Projecto Curricular de Turma serve como meio de motivar, orientar e conduzir os docentes a desenvolver um trabalho cooperante, uma vez que existe um projecto que deve ser experienciado por todos, há que haver partilha e negociação de ideias e experiências, sejam da área das línguas ou não. Portanto, parece-nos evidente a existência de alguma incoerência de posturas por parte dos sujeitos respondentes.

Por outro lado, fazendo alusão ao gráfico 7 - *Representações dos professores de línguas sobre a articulação curricular* - mais concretamente aos resultados obtidos na

alínea f): *“Na sua escola a articulação curricular manifesta-se ao nível do ensino das línguas nos vários anos de escolaridade”,* neste ponto a generalidade aponta a afirmação como *“verdadeira”*. Não obstante a existência de alguma irregularidade no âmbito das representações e actuações destes sujeitos, as respostas apontam para uma opinião positiva relativamente à articulação no ensino das línguas.

Vejamos o que nos conta o Director de Turma (E6), que se encontra no ensino pela primeira vez, salientando que há sempre algo passível de articular. A este propósito diz-nos:

“(...) há sempre temas que podemos juntar, por exemplo nas línguas (...). A disciplina de Português tem um texto literário ou o inglês, ou qualquer outro conteúdo. Há sempre maneira, assim os professores tenham imaginação de dar a volta”.

Acrescenta ainda que

“por exemplo a professora de Francês é uma professora estagiária e, se calhar, por isso que os professores têm ou querem mostrar mais trabalho. Foi sempre uma professora que tentou ligar sempre algo do francês, com alguma coisa que se estava a dar no inglês ou no português, ou noutras áreas (...)”.

Uma outra Directora de Turma do 7º ano, que manifestou também empenhado nesta matéria, afirma que ao nível do funcionamento da língua existe, de facto, um trabalho articulado entre as diferentes línguas leccionadas no 3º Ciclo. Refere ainda que

“não acredito que não haja ninguém que não faça articulação do funcionamento da língua nas várias línguas, das estrangeiras e da língua materna, porque não tem lógica que isso não aconteça”.

Parece reconhecer, portanto, que é possível articular conteúdos entre as Línguas, mesmo ao nível do funcionamento da língua, como veremos posteriormente ao analisarmos os mapas relativos à articulação curricular. As Línguas assumem um carácter importante, até no ensino de outras disciplinas, já que os alunos realizam “identificações interlinguais” na aquisição de uma segunda língua estrangeira, como salientamos no 1.3. do capítulo 4. Por outro lado, e segundos os grandes teorizadores, dos quais destacamos Tavares, Valente e Roldão (1996), as línguas contribuem para a construção do conhecimento nas outras disciplinas, para o enriquecimento cultural e compreensão de diferentes culturas, como também para manifestação desses conhecimentos nos mais diversos contextos. Por conseguinte permite que os alunos desenvolvam o pensamento crítico, desenvolvam “valores atitudes e competências

essenciais ao futuro cidadão” (ponto 2, capítulo 4). Esta perspectiva é confirmada com a análise realizada no quadro teórico, no capítulo supracitado.

Na mesma linha de pensamento, uma outra Directora de Turma do 7º ano faz alusão ao facto de a articulação curricular facilitar

“a mobilização de conhecimentos (...). Portanto um professor de línguas pode aproveitar se está a dar, por exemplo, as divisões da casa a francês, e elas já foram dadas a inglês, permite haver uma comparação (...) há sempre formas de articular”

Este posicionamento corrobora, mais uma vez, o facto de nas línguas existir sempre conteúdos que podem ser articulados entre elas, sejam de natureza programática ou gramatical, favorecendo a mobilização de conhecimentos nos mais diversos contextos. O objectivo principal da articulação curricular é levar os alunos a apreenderem e aplicarem os conhecimentos em novas situações. Este tipo de trabalho é realizado sempre a pensar no aluno, caso contrário, não faz sentido organizar as práticas pedagógicas em direcções paralelas. Por outro lado, a ideia de a articulação curricular promover o trabalho dos docentes em equipa é mais uma vez enfatizada.

A este nível, a Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa afirma que, em determinados momentos do ano lectivo, houve um contacto em termos de leccionação de itens gramaticais. Eis o que refere a este propósito:

“ (...) por exemplo, o mesmo conteúdo ser leccionado em três ou duas línguas no mesmo momento temporal. Aliás, isso aconteceu este ano com o conteúdo gramática ‘a voz passiva’ que foi dado em Inglês e Francês simultaneamente. Isso fez com que os alunos tivessem uma percepção das duas línguas e perceber melhor o conteúdo. Isso facilita, penso eu.”

A Coordenadora do Departamento de Língua Estrangeira apresenta um outro aspecto relevante ao referir que na elaboração da Prova Global tiveram em conta a articulação:

“Por exemplo, até ao nível da Prova Global que se fez essa articulação entre o Francês e o Inglês. O tema, portanto, do texto da Prova Global foi o mesmo em qualquer uma das línguas”.

Numa das actas do Departamento Curricular de Língua Estrangeira, a coordenadora afirma que um melhor desempenho do cargo,

“depende da colaboração de todos os professores do departamento, havendo necessidade de uma presença interessada e participativa, não só nas reuniões convocadas mas em todas as actividades a realizar pelo departamento e por ele planificadas”.

Ainda no mesmo documento, a Coordenadora faz um apelo aos docentes, no sentido de tomarem conhecimento das actividades definidas pelo Núcleo de Estágio de Francês, no sentido de haver uma maior cooperação de todo o departamento. Este posicionamento foi também assumido pela Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa. Numa das primeiras reuniões do ano lectivo, expressou o desejo que todos elementos do departamento articulassem interdisciplinarmente e com os colegas dos outros departamentos.

Concluindo, a colaboração, a interdisciplinaridade e o envolvimento de todos na concretização das actividades planificadas, é essencial na concretização de um trabalho mais sólido ao nível do próprio departamento e com outros departamentos, assim como no âmbito do conselho de turma, não esquecendo a escola em geral, já que existe um Plano Anual de Actividades. Por outro lado, é necessário que haja um acréscimo de situações de trabalho colaborativo, de maior articulação e colaboração entre os professores e para uma maior interdisciplinaridade que é resultante aquando da construção dos Projectos Curriculares de Turma, por envolverem mais do que uma disciplina.

▪ ***Os Mapas da Articulação Curricular na Escola Azul***

Para termos uma perspectiva da forma como é processada a articulação dos conteúdos no domínio das Línguas, procedemos à análise dos mapas da articulação curricular (anexos 3 a 10) que constam dos Projecto Curricular de Turma da maior parte das turmas do 3º Ciclo do EB da Escola Azul.

Aquando da recolha destes documentos, a Grelha da Articulação Curricular de uma turma do 7º ano não se encontrava preenchida; os Projectos Curriculares de Turma de duas outras turmas do mesmo ano de escolaridade não fazem referência alguma à articulação curricular. O mesmo se verificou relativamente a um turma do 8º ano. Num total foram analisados 8 mapas curriculares que se encontram totalmente preenchidos, à excepção do anexo 4.

Passamos de seguida a apresentar a informação relativa à forma como cada língua está presente no PCT. Optamos por efectuar esta análise por anos de escolaridade, começando pelos documentos do 7º ano de escolaridade, seguindo-se o 8º ano e finalmente o 9º ano. Para facilitar este estudo, decidimos realizar quadros sínteses que representam os conteúdos que se tocam entre as línguas e outras áreas disciplinares.

Se nos reportarmos ao texto *Reorganização Curricular do Ensino Básico do 3º Ciclo*, emanado pelo Ministério da Educação (2002), nele surge uma parte dedicada às *competências* (gerais e específicas) a alcançar no final da educação básica, baseadas nos pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, e que se apoiam num conjunto de valores e de princípios, assim como *“competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica”* (2002: 23). Entre as competências gerais delineadas, encontramos uma referente às línguas: *“usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”* (2002: 23). Esta pertinência faz sentido, atendendo à actual discussão em torno das finalidades do ensino das línguas e que se traduzem em recomendações que salientam a necessidade do conhecimento de uma ou duas Línguas Estrangeiras no ensino obrigatório. O ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras surgem como condição necessária para a mobilidade europeia, contribuindo para o alargamento da experiência no domínio linguístico e a apreensão de uma outra cultura e factores humanos e sociais que a compõe. Nesta perspectiva, as línguas exercem uma grande influência no desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem de uma língua não acontece somente como veículo de comunicação. O processo de aprendizagem dessa língua é susceptível de transferência para a aprendizagem de outras línguas e de outras disciplinas.

Por outro lado e tendo em linha de conta o exposto no capítulo 4, de todas as áreas curriculares disciplinares, as línguas são as que mais proporcionam o trabalho interdisciplinar *“não apenas pelas perspectivas que abre nas duas línguas – Inglês e Francês – como também pelo facto de poderem relacionarem-se com outras disciplinas do currículo”* (p. 20). Esta situação é visível nos programas das duas Línguas Estrangeiras leccionadas no 3º Ciclo do EB por apresentarem objectivos, finalidades, conteúdos e recomendações metodológicas semelhantes. Por outro lado, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras exercem influência no desenvolvimento e aperfeiçoamento da capacidade de reflexão sobre a aprendizagem.

Como tal, as escolas devem contribuir para a construção de um currículo mais aberto e abrangente. E as competências gerais surgem como um elemento fulcral no trabalho central do processo de desenvolvimento do currículo, assumindo um carácter transversal. Por outro lado, deve também assegurar o processo de construção e formação global do aluno enquanto cidadão de Portugal, da Europa, do Mundo.

Nesta perspectiva e no sentido de uma maior articulação entre as línguas, a fim de dar cumprimento aos projectos elaborados para todas as turmas do 3º Ciclo, encontramos pontos em comum não apenas ao nível das línguas, como também nas outras áreas disciplinares, como é o caso das disciplinas de História e Geografia.

Passamos de seguida a apresentar a análise dos mapas curriculares das turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico da Escola *Azul*.

Nos mapas da articulação curricular das turmas do **7º ano** de escolaridade (anexos 3, 4 e 5), os conteúdos mais comuns entre a Língua Portuguesa, o Inglês e o Francês passam obrigatoriamente pelo *funcionamento da língua*. Todavia, não se restringem exclusivamente às línguas, já que se estendem a todas as áreas curriculares, por se tratar de uma competência geral - “*usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento crítico*” (Reorganização Curricular do Ensino Básico, 2002: 23) do 3º Ciclo do EB. Quando partimos para os *conteúdos temáticos/programáticos* propriamente ditos, eles são mais específicos de disciplina para disciplina, e nem sempre é possível estabelecer uma operacionalização transversal do saber e de acordo com cada contexto de aprendizagem do aluno.

No quadro 9, que se segue, podemos constatar que os conteúdos são idênticos entre as disciplinas de Inglês e Francês, havendo ainda um conteúdo que articula com a disciplina de História, nomeadamente o tópico “*lugares (cidades e viagens)*”. No entanto, na grelha de uma das turmas do 7º (anexo 3) ano é descrita uma outra articulação envolvendo a disciplina de Geografia no conteúdo programático – “*Países e Capitais*”. Este tópico é também comum à disciplina de Francês.

| ÁREA DISCIPLINAR | CONTEÚDOS | ARTICULA COM ... |
|-------------------|--|---|
| Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none">▪ Funcionamento da Língua; | <ul style="list-style-type: none">▪ Todas as disciplinas; Inglês e Francês |
| Inglês | <ul style="list-style-type: none">▪ Funcionamento da Língua;▪ Conteúdos temáticos: Alimentação/desportos/família e lar;▪ Lugares (cidades e viagens) | <ul style="list-style-type: none">▪ Língua Portuguesa e Francês: funcionamento da língua;▪ Francês (os mesmos temas);▪ História: Portugal no contexto europeu do séc. XII a XIV. |
| Francês | <ul style="list-style-type: none">▪ Funcionamento da Língua;▪ Alimentação/desportos/família e lar;▪ Lugares (cidades e viagens) | <ul style="list-style-type: none">▪ Língua Portuguesa e Inglês: funcionamento da língua;▪ Inglês (os mesmos temas);▪ História: Portugal no contexto europeu do séc. XII a XIV. |

Retirado e adaptado dos mapas curriculares do 7º ano

Quadro 9 - Síntese da articulação curricular entre as línguas – turmas do 7º ano

Relativamente à calendarização da operacionalização dos conteúdos, os mapas curriculares não mencionam o período de implementação. Portanto, não sabemos se

estes conteúdos são leccionados nos 1º, 2º ou 3º períodos. Além disso, não aparecem referências à forma como esta articulação é concretizada em termos de estratégias, de actividades.

No que toca ao 8º ano, mais uma vez verificamos que a **Língua Portuguesa** está presente em todas as disciplinas, constituindo a base de qualquer tipo de projecto, por ser a língua materna da maior parte dos alunos. Por conseguinte, devem dominá-la de forma adequada e correcta. É de salientar que o mapa curricular de uma das turmas deste ano de escolaridade apresenta um dado novo que não é mencionado nas grelhas do 7º ano. A transversalidade da Língua Portuguesa assume um peso significativo, de 10%, na avaliação (anexo 6). Trata-se, portanto, de um elemento influente na avaliação, quer contínua, quer final dos alunos.

Ao nível das Línguas Estrangeiras, nomeadamente o **Inglês**, são seleccionados três conteúdos programáticos que se interligam com o Francês, Educação Moral Religiosa e Católica e Geografia.

| ÁREA DISCIPLINAR | CONTEÚDOS | ARTICULAÇÃO | CALENDARIZAÇÃO |
|--------------------------|--------------------|---|------------------|
| Língua Portuguesa | Texto Dramático | A disciplina de Português articula-se com todas as outras e constitui-se como a base de qualquer tipo de trabalho, pois como língua materna todos os alunos a devem dominar. Para além disso, a transversalidade da língua portuguesa entra na avaliação com um peso significativo (10%). | 2º e 3º Períodos |
| Inglês | Adolescência | EMRC – Amizade | 2º e 3º Períodos |
| | Moda/Roupa/Estilos | Francês – A moda: estilos e roupas | 2º Período |
| | Meio Ambiente | Geografia – Ambiente e Sociedade | 2º e 3º Períodos |
| Francês | A Saúde. Higiene | Educação Física – Melhoria da saúde através do desenvolvimento das capacidades físicas. | 3º Período |
| | A Comunicação | Educ. Visual – Forma e design dos objectos | 3º Período |
| | A Publicidade | EMRC – A liberdade | 3º Período |

Retirado e adaptado dos mapas curriculares do 8º ano

Quadro 10 - Síntese da articulação curricular entre as línguas – turmas do 8º ano

Assim, como primeiro tópico, temos a “*Adolescência*” que articula com a disciplina EMRC, no âmbito do tema “*Amizade*”, nos 2º e 3º períodos. A partir destes dados, evidencia-se, um elemento novo nas diferentes disciplinas - a calendarização. Em segundo lugar, o tema “*Moda/Roupa/Estilos*” que trabalha interdisciplinarmente com a área disciplinar de Francês, a segunda LE do currículo nacional. Finalmente, o conteúdo programático “*Meio Ambiente*” articula com Geografia, nos 2º e 3º períodos, no momento em que esta disciplina abordar o tema “*Ambiente e Sociedade*”.

Já no que se refere ao **Francês**, os temas eleitos não vão ao encontro dos definidos pelo Inglês. Por outro lado, incompreensivelmente, não existe articulação curricular entre as duas Línguas Estrangeiras, como surge mencionado no quadro 9. A disciplina de Francês realiza um trabalho de carácter interdisciplinar com a Educação Física no tratamento da questão da “*Saúde / Higiene*”. Por sua vez, o conteúdo programático “*A Comunicação*” interliga-se com a disciplina de Educação Visual no tema “*Forma e design dos objectos*”. Por último, surge a “*Publicidade*” cujo tema se associa “*À Liberdade*” no âmbito da disciplina de EMRC. Todos estes tópicos são abordados no 3º período do ano lectivo de 2004 / 2005, como sugerem os docentes das diversas áreas curriculares disciplinares. Todavia, a articulação curricular não se processa no âmbito das Línguas. Os mapas do 8º ano demonstram (anexos 6 e 7), por outro lado, que existem conteúdos de outras disciplinas que articulam directamente com a Língua Inglesa. É o caso da área curricular Ciências Naturais ao apresentar o tema “*Protecção e conservação da natureza*” e Educação Visual ao retratar a moda, a roupa e estilos.

Quando partimos para o 9º ano (anexos 8, 9 e 10) e no que concerne a **Língua Portuguesa**, nada de novo é acrescentado. Continuamos a verificar que esta Língua deve ser operada por todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, ao nível da interpretação, compreensão e expressão, indo ao encontro do que é advogado pelo documento emanado pelo Ministério da Educação – a Reorganização Curricular do Ensino Básico, mais concretamente a competência geral número 3: “*usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento crítico*” (2002: 23)]. Nesta perspectiva, compete aos profissionais em educação promover a Língua Portuguesa, enquanto língua materna dos alunos.

Já no campo das Línguas Estrangeiras, dos três mapas curriculares analisados, dois apresentam conteúdos programáticos iguais na disciplina de **Inglês** (anexos 8 e 10).

O terceiro mapa (anexo 9) apenas difere num tema - "Mundo do trabalho" que é substituído pela "*Unidade 4: Jovens e novas tecnologias*". Quanto aos outros, mantêm-se. De um modo geral, os temas seleccionados prendem-se com "*Vida saudável e não saudável*" cuja articulação é efectuada com Ciências Naturais, Geografia, Educação Moral Religiosa e Católica (EMRC) e Ciências Físico-Químicas (CFQ), nos diferentes assuntos específicos de cada área disciplinar como podemos ver no quadro 7.

| ÁREA DISCIPLINAR | CONTEÚDOS | ARTICULA COM ... |
|-------------------|--|--|
| Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> Todos os conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> Todas as áreas curriculares (interpretação, compreensão e expressão) |
| Inglês | <ul style="list-style-type: none"> Unidade 3: <i>Vida saudável e não saudável</i> Unidade 4: <i>Jovens e novas tecnologias</i> Unidade 5: Datas e celebrações | <p>C. Naturais: Todos os conteúdos Geografia: Actividades económicas EMRC: As grandes depressões CFQ: Segurança e prevenção</p> <p>TIC: Comunicação CFQ: Sistemas eléctricos e electrónicos Geografia: Transportes e telecomunicações</p> <p>EMRC: As grandes religiões</p> |
| Francês | <ul style="list-style-type: none"> Intervenção comunitária e qualidade de vida Cultura estética | <p>EMRC: Vivência das grandes religiões F. Cív: Educação para os Direitos do Homem C. Naturais: todos os conteúdos Geografia: todos os conteúdos E. Física: todos os conteúdos</p> <p>EMRC: Templos específicos de cada religião</p> |

Retirado e adaptado dos mapas curriculares do 9º ano

Quadro 11 - Síntese da articulação curricular entre as línguas – turmas do 9º ano

Um segundo tema relaciona-se com "*Jovens e novas tecnologias*". As disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação, Ciências Físico-Químicas e Geografia realizam um trabalho conjunto com a Língua Estrangeira em análise. Segue-se o conteúdo – "*Datas e celebrações*" - que é passível de ser abordado por várias disciplinas, nomeadamente o Francês, dando enfoque à questão de enriquecimento cultural e mesmo funcionamento da língua. Contudo, nestes mapas não há nenhuma articulação entre as duas Línguas Estrangeiras. Mais uma vez, evidencia-se o facto de a interdisciplinaridade não ter que acontecer obrigatoriamente nas línguas. Pode envolvê-las ou não; podem interligarem-se com outras áreas curriculares disciplinares e não

disciplinares ou não. Tudo depende dos conteúdos programáticos existentes. Porém, recordando o que nos dá conta o Director de Turma que exerce a profissão pela primeira vez, é sempre possível promover interdisciplinaridade.

Em relação à **Língua Francesa**, os conteúdos programáticos estabelecidos interligam-se com diferentes áreas disciplinares, nos seus diversos temas, sendo elas Educação Moral Religiosa e Católica, Formação Cívica, Ciências Naturais, Geografia, Educação Física e Inglês (Unidade 1). Contrariamente ao Inglês, no Francês, existe uma interacção directa com a Língua Inglesa, o que permite deduzir que nas línguas existe um trabalho articulado, com a finalidade de promover e estimular a aprendizagem de conteúdos do domínio do funcionamento da Língua Estrangeira, assim como dar a oportunidade de enriquecimento cultural dos alunos, principalmente quando não têm a possibilidade de conhecer a cultura do povo Inglês e Francês *in loco*.

No que à calendarização diz respeito, nos mapas da articulação curricular do 9º ano (anexos 8 e 10) não existem evidências quanto a este facto. O mesmo não acontece relativamente à articulação curricular do mapa constante no anexo 9.

Uma vez concluída a análise dos mapas que descrevem a articulação de conteúdos nas diferentes Línguas, depreendemos, mais uma vez, que a articulação curricular não é exclusiva das línguas, já que todos os conteúdos programáticos, nas mais diversas áreas disciplinares, podem ser focados por todas as disciplinas, em maior ou menor grau. O importante é concretizar e incentivar a interacção mais íntima e forte no quadro das disciplinas e proporcionar um processo de ensino e aprendizagem optimizado, tendo como objectivo a adaptação e o desenvolvimento do currículo, na dimensão instituinte ao contexto turma, onde prevaleça a coerência, a sequencialidade, a interdisciplinaridade para, desta forma, assegurar que todos os alunos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes.

Por outro lado, a proximidade entre as disciplinas deve existir devido à questão que a dimensão/consciência europeia assume actualmente. No entanto, alguns autores, já citados no capítulo 4, são da opinião que é nas línguas onde existe maior espaço para a promoção da consciência europeia.

Se recordarmos a questão investigativa 2 definida para a realização do nosso estudo – “qual o espaço que as línguas ocupam nos projectos curriculares de turma?” - tendo em linha de conta o que acabamos de referir, reconhecemos mediante os dados obtidos que as Línguas estão presentes em todos os Projectos Curriculares de Turma,

interligadas entre si e/ou com outras áreas disciplinares, de uma forma mais ténue ou não, num ou mais períodos ao longo do ano lectivo. Segundo os teorizadores sublinhados no nosso quadro teórico, as línguas são as disciplinas que mais se proporcionam a isso, por alguns conteúdos programáticos serem comuns nas Línguas Inglesa, Francesa e Portuguesa. Esta questão é também apontada por alguns Directores de Turma e Coordenadores de Departamento. O mesmo pode ser dito relativamente aos diferentes itens gramaticais, como especifica a Coordenadora do Departamento de Língua Portuguesa salientou na sua entrevista.

Retomando algumas ideias citadas no capítulo 4, do nosso **quadro teórico**, as Línguas desempenham um papel importante na vida do aprendente, na medida em que estimulam a autonomia, a reflexão, a cognição, factores essenciais na aprendizagem de Línguas de uma forma construtiva. Por outro lado, vemos a Língua Materna assumir novamente um papel de destaque na construção do saber de Língua Estrangeira por analogia ou por contraste. E os professores de Línguas apresentam, neste contexto, uma posição privilegiada já que as línguas são o meio mais propício à construção democrática do *sentido*, do *saber*, *saber fazer* e da *ordem social*, isto é, do *saber ser* e *saber estar*, dois grandes domínios presentes nos critérios ou parâmetros de avaliação, contínua e final, dos alunos.

Finalmente, importa destacar que a natureza dos conteúdos temáticos das Línguas Estrangeiras permitem a interdisciplinaridade não apenas entre elas, mas também com outras áreas curriculares, favorecendo uma aprendizagem rica e sólida, já que os alunos podem transportar conhecimentos adquiridos de uma disciplina para outra.

Relativamente “à relação que o Director de Turma estabelece com os docentes das diferentes línguas, no que concerne à articulação das línguas” (questão investigativa número 3), os docentes inquiridos por questionário, quer por entrevista não apontam uma relação particular entre o Director de Turma e os professores de Línguas. De um modo geral, havendo uma relação, e, com efeito existe, como já tivemos oportunidade de mencionar ao longo da apresentação dos dados, ela acontece entre todos os actores que compõem o conselho de turma. A articulação curricular deve ser realizada entre todas as áreas do saber ao nível horizontal, favorecendo um trabalho de conexão entre as diferentes *peças do puzzle*, convergindo num só sentido. É no âmbito desta filosofia que o Director de Turma entra como personagem principal, desempenhando um papel preponderante, na articulação de conteúdos, na coordenação de todo o trabalho que lhe

subjaz relativamente à direcção de turma e na cooperação de todos os docentes, sempre a pensar na promoção de uma maior qualidade e eficácia das aprendizagens.

Refira-se também o modo como os discentes analisam e observam o papel do Director de Turma. Embora não tenha sido objecto de análise específica, muitos alunos não encaram este órgão de gestão pedagógica intermédia apenas como o *maestro* que promove a sintonia pedagógica, disciplinar e administrativa, mas como o amigo, o confidente, o pai ou a mãe que não têm. Portanto para além do conjunto de competências perfilhadas, o Director de Turma é também a figura que dá carinho, que ouve e aconselha os seus pupilos.

Dando resposta à questão investigativa 4 - **que representações têm os professores de línguas do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre a articulação curricular no ensino e aprendizagem das línguas, nomeadamente sobre as práticas transdisciplinares?** e face aos resultados apresentados, a generalidade dos docentes de Línguas revela evidências de apropriação da actual abordagem curricular e do conceito de *articulação curricular*, seu funcionamento e as vantagens que acarretam para o processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, são da opinião que promove, sem margem de dúvida, a união entre as várias disciplinas do currículo nacional quer no mesmo ano de escolaridade, quer ao nível vertical, logo também ao nível do ensino das Línguas. Este posicionamento traduz-se numa maior consciencialização desta dimensão política educativa que tem estado no centro de debate na educação. Por outro lado, temos a questão do trabalho colaborativo na interface com o conceito supracitado.

Todavia, a maior parte dos Directores de Turma e Coordenadores não deixam de referir que se trata de algo que não é fácil de implementar, pelas mais variadíssimas razões, em que as mais destacadas são: *“mero proforma, não transpondo o papel”*; *“desfasamento de horários”*; uma *“reduzida auto-implicação por parte de alguns docentes e a colocação tardia dos docentes”*.

CONCLUSÕES: SÍNTESE GLOBAL DOS RESULTADOS

Considerações Finais

Chegados a este ponto impõe-se que apresentemos as principais linhas estruturantes da nossa investigação: uma reflexão sobre o papel do Director de Turma, como gestor pedagógico intermédio, na articulação curricular no ensino das línguas no 3º ciclo do Ensino Básico.

Uma investigação é um processo que é realizado num espaço e num tempo específico, assumindo um carácter dinâmico, mas não linear. A nossa principal ambição é contribuir para a produção de conhecimento útil para o investigador, já que é o seu autor, e para todos os envolvidos que se apropriaram, de forma crítica, dos resultados.

Com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, consagrada através da promulgação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, procura-se uma filosofia curricular que assentando na autonomia da Escola, por um lado, e dos docentes, por outro, perspectiva o desenvolvimento e o reforço contextualizado da articulação curricular ao nível do plano de estudos e da organização de processos que conduzam a uma maior qualidade das aprendizagens.

Esta abordagem curricular exige um conjunto de implicações por parte do DT (figura central deste estudo) e dos professores, nomeadamente de línguas, relativamente à organização do trabalho e actuações ao nível *meso* e *micro*.

No decorrer desta investigação era intenção nossa procurar encontrar uma resposta para esta problemática que se encontra no centro de debate no contexto educativo e, mais propriamente, para o objecto de estudo desta investigação que se prende com *o papel do Director de Turma (DT) na articulação curricular no ensino das línguas na escola Azul*.

O conjunto de opções metodológicas adoptadas visaram, por um lado, compreender o grau de apropriação dos conceitos que surgiram no discurso educativo e que estão inerentes à problemática de investigação, nomeadamente *gestão e articulação curricular, interdisciplinaridade, trabalho colaborativo*, entre outros, e por outro, evidências de alterações das práticas por parte dos agentes educativos envolvidos no estudo.

Neste sentido, iremos de seguida tecer algumas considerações sobre os principais resultados obtidos, fazendo referência às suas implicações em termos de *gestão/articulação curricular* e culturas docentes.

Síntese global decorrente dos resultados

Retomando as ideias centrais já explanadas no capítulo 7 (quadro empírico), iremos orientar as nossas conclusões no sentido de tentar elaborar uma síntese com o que de mais significativo ressaltou nos resultados do nosso estudo.

▪ *A Articulação Curricular na Escola Azul*

Esta investigação deixa evidenciar uma apropriação retórica da actual abordagem curricular e do conceito de *articulação curricular*, do seu funcionamento e das vantagens que acarretam para o processo de ensino e aprendizagem. Mas, quando se parte para as práticas, para a auto-implicação, os sinais evidenciam mudanças ténues.

Qualquer mudança que se implemente nas escolas deve ser interactiva e dialéctica, pressupondo que todos os intervenientes participem activamente. A este nível podemos afirmar que a auto-implicação, as práticas dos professores de Línguas e dos órgãos de gestão intermédia não espelham ainda mudanças muito significativas. Existem sinais de investimento por parte de alguns docentes. Mesmo havendo algum incumprimento, a articulação curricular vai acontecendo na *Escola Azul*, ainda que os seus sinais sejam ténues.

Como diz Costa, Mendes e Sousa, apoiando-se num estudo de caso de um TEIP - *Território Educativo de Intervenção Prioritário* - em que a articulação curricular também foi motivo de análise: “a *articulação curricular (...) nomeadamente no domínio curricular, faz-se de forma tímida (...)*” (2001:74).

Para que a articulação curricular tenha o resultado pretendido, é necessário que se estimule o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre docentes nos diferentes Departamentos Curriculares, nos Conselhos de Turma e Conselho de Docentes. Do Coordenador de Departamento espera-se a promoção da articulação do currículo, a nível vertical, através da definição das diferentes conexões entre os conteúdos programáticos e as actividades a dinamizar. Do Conselho de Turma, contando com a colaboração de todos os professores, pretende-se que a articulação curricular se processe horizontalmente, através do Projecto Curricular de Turma, no sentido de atender as especificidades da turma.

Em última análise, o estudo evidenciou alguma ausência de trabalho colaborativo, condicionando e inviabilizando uma efectiva gestão e interdisciplinaridade do currículo ao nível das várias disciplinas. São várias as causas: por um lado, tudo que é imposto, favorece a resistência; por outro, não havendo linhas de orientação e formação atempadas, a mudança das práticas é mais lenta, conseqüentemente a adesão é menor.

Com efeito, a apropriação de mudanças conceptuais não pode de maneira alguma ser realizada por decreto. Trata-se de um processo de aprendizagem, da auto-descoberta, da reflexão na e sobre a acção e da assimilação ao longo da vida profissional. É o resultado de construções contínuas em conhecimento e práticas cooperantes, que se traduzem em (re) construções, (re) conceptualizações e reflexões acompanhadas de formação. Mudar é recriar, é reformular e repensar. A filosofia educativa em estudo deve ser perspectivada no sentido de desenvolvimento de competências que depende muito dos professores já que continua *“a caber ao professor um papel insubstituível, sendo este um dos principais agentes de mudança”* (Costa, Praia & Marques, 1999: 306). Surge a necessidade de uma acção sustentada da Administração Central, das Instituições de Formação, das Escolas e dos docentes.

▪ ***O Director de Turma e a Articulação Curricular***

Assim, identificar as expectativas dominantes que se prendem com as áreas e modos de intervenção do *Director de Turma* (DT) constitui um ponto de partida importante para a compreensão de actuações que englobam as práticas deste órgão de gestão intermédia, face à actual filosofia curricular. A legitimidade de intervenção do DT junto dos docentes está em íntima relação com a forma como “encarna” este cargo. Por outro lado, depende também da capacidade que detém em distinguir essa intervenção no âmbito das suas obrigações organizacionais, na *“tríplice função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/encarregados de educação; relação com os outros professores da turma”* (Sá, 1996: 139).

Assim, este agente educativo desempenha, cada vez mais, uma função essencial nas escolas de hoje, na gestão de todas as actividades ao nível micro e na articulação horizontal do currículo. Por outro lado, a promoção e a existência de um *trabalho colaborativo* e de *uma reflexão partilhada* entre os docentes dependem da forma como o Director de Turma vê e vive a escola, como um local onde se deve construir uma cultura. Referimo-nos pois às qualidades pessoais que se traduzem na dedicação, na capacidade

de diálogo, na capacidade de negociação, na sensibilidade para tratar assuntos e problemas mais delicados.

No dizer de Sá (1996), um *“bom director de turma”* é aquele que é um líder natural. A este nível, o DT deve ser um líder e coordenador de todo o processo, incluindo a implementação e adequação do Projecto Curricular de Turma às especificidades de cada turma, uma vez que esta actividade de gestão educativa está centralizada nesta figura.

Por outro lado, o Conselho de Turma tem grande responsabilidade no êxito final do processo ensino e aprendizagem. É dado a entender que o Conselho de Turma desempenha um papel cada vez mais activo no desenvolvimento e gestão das aprendizagens que se pretendem que sejam eficazes. Com a reorganização curricular do Ensino Básico, o Conselho de Turma procura conquistar uma nova identidade: é um corpo, cujos membros funcionam globalmente com a mesma finalidade, espelhando uma das mudanças positivas mais sentidas e valorizadas ao nível do seu funcionamento.

A crescente atenção dada à interdisciplinaridade e ao desenvolvimento de projectos comuns vêm conferir ao Director de Turma uma relevância particular como coordenador de um grupo de professores.

Todavia, esta situação só é possível se os docentes mudarem as suas práticas, encararem os seus problemas, conferindo uma identidade colectiva propiciadora ao diálogo, à criatividade, à iniciativa, logo a uma colaboração e investimento maior individualmente e em grupo.

▪ ***O Director de Turma e as Línguas***

Sempre se ensinaram línguas com maior ou menor grau, assumindo um papel mais ou menos importante/prestigiante a vários níveis na sociedade.

Hoje, a descoberta de uma outra língua vem permitir que o indivíduo perspetive a vida de um modo diferente. E a escola e todo o seu sistema contribuem, em larga medida, para a construção e enriquecimento do aluno, adulto e cidadão de amanhã.

A língua estrangeira, como competência de comunicação, assume um papel utilitário e funcional, mas não se limita a isso. Representa as particularidades de um povo, de uma cultura, como também contribui para a formação global do aluno enquanto indivíduo e cidadão do mundo.

Os programas curriculares de língua estrangeira referem esse enquadramento cultural e intercultural. E isso é visível nos diferentes *Mapas da Articulação Curricular* presentes nos Projectos Curriculares de Turma (PCT) do 3º Ciclo da Escola Azul.

As línguas são das disciplinas que mais se proporcionam a isso, por alguns conteúdos programáticos serem comuns nas Línguas Inglesa, Francesa e Portuguesa. Por outro lado, a aprendizagem de línguas estrangeiras estimula o desenvolvimento cognitivo, a capacidade de reflexão e de crítica dos alunos, possibilitando a troca e transferência de experiências e de conhecimentos. Numa outra vertente, são disciplinas que favorecem a ligação com outras áreas do saber presentes no currículo.

Relativamente à *relação que o Director de Turma estabelece com os docentes das diferentes línguas, no que concerne à respectiva articulação*, a conclusão que podemos tecer, uma vez realizada esta investigação, é que o Director de Turma não pode restringir-se à promoção e coordenação da interdisciplinaridade entre as diferentes línguas. O papel de *Coordenador* passa pelas línguas entre si e estas com todas as restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Além do mais, as Línguas são parte integrante de um currículo nacional que é constituído por um conjunto de disciplinas de várias áreas do saber.

Em suma, havendo uma relação e, com efeito, existe, como já foi sublinhado no capítulo da apresentação dos resultados, ela acontece entre todos os actores que compõem o conselho de turma. A articulação curricular deve ser realizada entre todas as áreas do saber ao nível horizontal, favorecendo um trabalho de conexão entre as diferentes *peças do puzzle*. É no âmbito desta filosofia que o Director de Turma entra como personagem principal, desempenhando um papel preponderante, na articulação de conteúdos, na coordenação de todo o trabalho que lhe subjaz relativamente à direcção de turma e na cooperação de todos os docentes. O seu objectivo deverá traduzir-se na promoção de uma maior qualidade e eficácia das aprendizagens e consequentemente, assegurar a formação integral do público que frequenta as escolas.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: ME. DEB.
- Abrantes, P. (2002). "Introdução: Finalidades e natureza das novas áreas curriculares". In Abrantes, P., Figueiredo, C. C., Simão, A. M. V. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: ME-DEB, pp.9-18.
- Adão, Áurea (1982). A Criação e Instalação dos Primeiros Liceus Portugueses: Organização Administrativa e Pedagógica (1836-1860). Oeiras, Instituto Gulbekian de Ciência.
- Alarcão, I. (1990). "Reflexões em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, nº 4, Janeiro 1999, p. 81-85.
- Alarcão, I. (1993). "Desenvolvimento curricular em LE. Algumas questões a propósito dos novos programas de inglês, para os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, em Portugal". In Fátima Sequeira (1993). *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Instituto de Educação: Universidade do Minho, pp 97-201.
- Alarcão, I. (2001). "Novas tendências nos Paradigmas de Investigação em educação". In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Alonso, L., Ferreira, F., Santos, M., Rodrigues, M. & Mendes, T. (1994). A Construção do Currículo: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Porto: Porto Editora.
- Amiguiño, A. (1992). Viver a Formação Construir a Mudança. Lisboa: Educa.

- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (1993). "O desenvolvimento da autonomia em LE – contributos para a compreensão de um conceito-chave nos novos programas de Francês". In Fátima Sequeira (org). *Dimensão da Educação em Língua Estrangeira*. Braga, Universidade do Minho, pp. 155-166.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (2001). "Para um Diálogo entre as Línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola". *Inovação*, 14, p. 149-168.
- Andrade, A. I., Martins, F. & Leite. F. (2002). "Práticas actuais e perspectivas futuras: a biografia linguística na sensibilização precoce à aprendizagem das línguas estrangeiras". In *Educação & Comunicação*, nº 7, pp. 76-85.
- Andrade, R. C. (s.d.). Interdisciplinaridade – um novo paradigma curricular. <file:///A:/INTERDISCIPLINARIDADE%20%20Um%20novo%20paradigma%20curricular.htm> (consultado em 15 de Outubro de 2004)
- Apple, M, (1997). Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas. Lisboa: Educa.
- Arnal, J., D. Del & Latorre A. (1994) Investigación Educativa. Fundamentos y Metodologia. Barcelona: Editorial Labor.
- Baleiro, O., Gargaté, C.(2002). Uma prática sustentada de gestão flexível do currículo. Lisboa: Texto Editora.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, J. (1991). "Modos de organização pedagógica da escola e processos de gestão - sentido de uma evolução". *Inovação*, vol. 4, nº 2-3.
- Barroso, J. (1999). Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: Construção da autonomia e estão do currículo. In: *Forum Escola, Diversidade Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação-DEB, pp. 79-92.
- Bean, J. A. (2000). Integração Curricular : a concepção do núcleo de educação democrática . Lisboa : Didáctica Editora.

- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bittencourt, J. (s.d.). *Herança Pedagógica Moderna e a Interdisciplinaridade*. Universidade Federal de Santa Catarina, <http://www.anped.org.br/23/textos/0407tPDF>. (consultado em 14 de Outubro de 2004).
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução À Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Branquinho e Sanches (2000). "Professores como construtores de currículo: concepções e práticas alternativas. *Revista de Educação*, vol.IX, nº 1, 2000, pp. 145-166.
- Bussmann, H. (1996). *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London & New York: Routledge.
- Byram, M. & NICHOLS, A. (1998). "Teaching and Learning about the Environment in another Language and Culture". *Intercompreensão*, 7, pp. 49-61.
- Byram, M. & Fleming, M. (1998). *Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: University Press.
- Cachapuz, F., Paixão, F. e Sá-Chaves, I. (2003). *Desafios da complexidade e novas tendências de reconceptualização curricular*. In *Série-Estudos – Periódico do mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, nº 15,p. 11-36.
- Cardoso, C. (2001). *Gestão Intercultural do Currículo – 3º Ciclo*. Ministério da Educação. Secretariado Entreculturas.

- Carvalho, R. (1986). História do Ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, E. J. G. (s.d.). Interdisciplinaridade para quê? <http://www.INTERDISCIPLINARIDADE%20PARA%20QUÊ.htm>. (consultado em 15 de Outubro de 2004).
- Castro, E. (1995). O Director de Turma nas Escolas Portuguesas. Porto: Porto Editora.
- Comenius. (1976). Didáctica Magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Edições ASA.
- CNE (1999). Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos. Ministério da Educação.
- Costa, J. A. (1991). Gestão escolar: Participação, Autonomia, Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Texto.
- Costa, J. A. (1995). Administração Escolar: Imagens Organizacionais e Projecto Educativo de Escola. Dissertação de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A. (1996). Imagens Organizacionais da Escola. Porto: ASA.
- Costa, J. e Sampaio e Melo, A. (s/d). Dicionário de Português. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. e Oliveira, C. (1998). "Territórios educativos de intervenção prioritária: uma abordagem Exploratória de uma realidade em construção". *Revista Inovação*, 11, pp. 113-128.
- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Ventura, A.(org.) (2000). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Costa, J. A., Neto-Mendes, A. e Sousa, L. (2001). *Gestão Pedagógica e Lideranças Intermédias na Escola: estudo de caso no TEIP do Esteiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J. A., Dias, C. e Ventura, A. (2002). “Dos projectos de escola aos projectos de turma: perspectivas de mudança nas práticas organizacionais”. In *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: M.E. - D.E.B.
- Costa, J. A., Dias, C. e Ventura, A. (2005). *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Projecto, Decreto e Práticas nas Escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, A. (1997). Autonomia, Participação dos Pais/Encarregados de Educação e Projecto Educativo. <http://contexto-educativo.com.ar/1999/12/nota-4.htm>. (consultado a 14 de Outubro de 2004).
- Cunha, Pedro d'Orey da (1989). *Guia da Reforma Curricular – Documentos de Trabalho*. Lisboa, Texto Editora.
- Dias, Simão. *A Reforma dos Lyceus*. Lisboa, Typographia Lucas, 1896, p. 81-82, citado por BARROSO, João. *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*.
- Dias, G. et al. (1998). *Autonomia das Escolas – Um Desafio*. Lisboa: Texto Editora.
- Dinello, D. (1987). *Atualização na Educação Infantil*. Santa Maria: Palloti.
- Direcção Regional dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 3º Ciclo (vol. 1)*. Lisboa: D.R.E.B.S.
- Dubois et al. (1973) *Dicionário de Linguística*. Brasil: São Paulo. Editora Cultrix, LTDA.
- Etges, N. (1993, Jul/Dez). “Produção do conhecimento e interdisciplinaridade”. *Educação & Realidade*, vol 18, nº 2, pp. 73-82.

- Fazenda, I. (Org.) (2001). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, J. B. (2001). *Continuidades e descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.
- Figueiredo, M. (1998). "A Reforma Educativa Portuguesa de 1986: Retórica e Realidade". *In Estrela et al (Org.). Revista Temas de Investigação*, nº 6, pp. 35-48.
- Figueiredo, C. C. (2002). "Horizontes da educação par a cidadania para aprener a aprender". *In Paulo Abrantes et al. Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação: DEB.
- Fischer, G. (2001). "Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica". *In Aprender*, nº 25, p. 54-58.
- Formosinho, J. (1987). "O currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único". *In Vários. O Insucesso Escolar em Questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- Formosinho, J. (1991). O papel do gestor pedagógico intermédio na escola portuguesa: monitor ou líder, coordenador ou director? (comunicação apresentada no Seminário A Acção Educativa: Análise Psico-Social, realizado em Leiria, a 7, 8 e 9 de Fevereiro; policopiado).
- Formosinho, J. (1992). "O dilema organizacional da escola de massas". *In Revista Portuguesa de Educação*, vol.5, nº 3.
- Formosinho, J. & Machado, J. (1998). "A administração das escolas no Portugal democrático". *In A Lafond et tal. Autonomia, Gestão das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Rio Tinto: Edições ASA.

- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, C. A. (1985). *A Educação em Perspectiva Sociológica*. São Paulo: Livraria Pedagógica Universitária.
- Gay, G. (1991). "Curriculum development". In A. Lewy, *op. cit.*, 293-302.
- Gonçalves, I. P. (1998). *Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico – ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, A. C. (2001). *A integração em contexto escolar dos alunos com Português língua não materna: um estudo das representações e conhecimento dos professores*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gonçalves, M.L.S. (2002). *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 1-19.
- Hargreaves, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad. Cambian los Tiempos, Cambia el Profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempo de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Toronto: McGraw-Hill.
- Hargreaves, D. (1982). "The model of the independent artisan in teacher's professional realtions". In J. Little & MLaughlin (ed.) *Teachers' Work – Individuals, Colleagues and Contexts*. New York: Teachers College Press, pp. 11-50.

- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Harlow: Longman.
- Kelly, A. V. (1980). *O Currículo: Teoria e Prática*. S. Paulo, Harper & Row do Brasil.
- Leite, C. (2000). *Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma: o que têm em comum? O que os distingue*. Fátima. Texto policopiado.
- Leite, C. et al (2001). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Porto: ASA Editores, S. A.
- Leite, M. e Kramer, S. (Org.). 1999. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas, SP: Papyrus.
- Lexicoteca, *Moderno Dicionário de Língua Portuguesa*. Círculo de Leitores, Lda 1995, volume 1.
- Lima, L. (1985). *O Conselho de Turma*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (1987). "A igualdade de oportunidades de sucesso". In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação, Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia radical*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, M. J. (1997). "Currículos e programas do ensino básico – problemas e perspectivas". *Remos*, nº 3. Porto: Porto Editora, pp. 9-28.
- Little, J. W. (1990). "The persistence of privacy: autonomy and initiative". *Teachers' Professional Relations. Teachers College Record*, (91), 4, pp. 509-536.

- Ludke, M. e André (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. S. Paulo, EPU.
- Machado, F. A. (1991). Currículo e Desenvolvimento Curricular: Problemas e Perspectivas. Rio Tinto: Asa/Clube dos Professores.
- MacTargart, R. (1989). Bureaucratic Rationality and the Self.-educating Profession: The Problem of Teacher Privatism. Journal of Curriculum Studies. 21 (4), pp. 345-361.
- Marques, R. (1999). O Director de Turma/O Orientador de Turma – Estratégias e Actividades. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). A Direcção de Turma – Integração Escolar e Ligação ao Meio. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, B. M. F. (2002). A articulação Curricular entre o 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico: Um Estudo de Caso num Agrupamento Vertical de Escolas em Gestão Flexível do Currículo. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Merriam, S. (1988). Case Study Research in Education: A Qualitative Approach. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Meirieu. (1992). Enseigner, Scénario pour un Métier Nouveau. Paris:ESEF.
- Ministério da Educação (2000). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Lisboa: Departamento Ensino Básico.
- Ministério da Educação. (2001). Gestões Flexível do Currículo – As Escolas Partilham Experiências. Lisboa: D. E. B.
- Ministério da Educação (2001). Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: Departamento Ensino Básico.

Morgado, J. C.(2000). A (Des) Construção da Autonomia Curricular. Porto: Edições Asa.

Net-Mendes, A. A. (1999). O Trabalho dos Professores e a Organização da escola secundária – Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nias, J. & Southworth, G. & Yeomans, R. (1989). Staff Relationships in Primary School. Londn: Cassel.

Niza, I. (1999). “Contributos para o apoio ao estudo dos alunos”. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 6, 5ª série.

Nóvoa, A. (1987). Le Temps dês Professeurs: Analyse Sócio-historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVII-XX siècle). Lisboa : Instituto de Investigação Científica.

Nóvoa, A. (1991). “A Concepção e Práticas de Formação Contínua de Profesores”. In: *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 15-38.

Nóvoa, A. (1995). “Prefácio”. In João Barroso. *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, p. 18-27.

Pacheco, J. A. (1995). O Pensamento e a Acção do Professor em Formação. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). Currículo: Teoria e Praxis. Porto: Porto Editora.

Pardal, L., Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal

- Peralta, H. (2002). "Projectos Curriculares e Trabalho Colaborativo na Escola". In Mendes, M. L. *Gestão Flexível do Currículo – Reflexões de Formadores e Investigadores*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB, p. 13-21.
- Pereira, H. S. G. & Pereira, M. A. (1995). A Interdisciplinaridade como superação da fragmentação. <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/interdiscip3.html>. (consultado em 15 de Outubro de 2004).
- Pereira, T.M. X. (1996). O Director de Turma em Contexto Organizacional – Análise Comparativa do seu Perfil em duas Escolas com Diferentes Modelos de Gestão. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho (Tese de Mestrado).
- Pereira, F. R. (2002). Colaboração Docente na Gestão do Currículo – o Papel do Departamento Curricular. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2000). Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Acção. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J.M. e Silva, A. (2003). Metodologia das Ciências Sociais. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Pires, E. L. (1987a). Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Edições Asa.
- Pires, E.L. (1987b). "O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva". In: *Cadernos de análise social da educação: o insucesso escolar em questão*. Braga: Universidade do Minho, pp. 51-56.
- Pires, E. L. (1988). "A massificação escolar". *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 1, nº 1. Braga: Universidade Minho. pp. 27-43.
- Pires, E. L. (1993). Escolas Básicas Integradas como centros locais de Educação Básica. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Pombo, O., Levy, Teresa & Guimarães, Henrique (1993). Interdisciplinaridade: reflexão e experiência. Lisboa: Editora Texto.
- Portugal, G. (1992). Ecolgia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Centro de Investiação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Quivy, R. (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Ramos, M. P. P. (2003). (Re) construir o Currículo na Escola: A intervenção do Professor na Construção de Projectos Curriculares de Escola e de Turma. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, A. C. (1995). Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1995). O Director de Turma e a Gestão Curricular – (Cadernos de organização e gestão escolar; 2). Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M. C. (1998). O que está a mudar no currículo? Noesis.
- Roldão, M. C. (1999a). Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas. Lisboa:ME-DEB.
- Roldão, M.C. (1999b). Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). A Problemática da Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Educativas Actuais. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2000). Currículo e Gestão da Aprendizagem: as Palavras e as Práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – as Questões dos Professores. Lisboa: Editorial Presença.

- Sá, V. (1996). "O Director de Turma na Escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes". *Revista Portuguesa de educação*, vol. 9, pp. 139-162.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Intermédia. O Caso do Director de Turma*. Instituto de Inovação Educacional. Coleção Ciências da Educação (Tese de Mestrado).
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*, U.I.D.T.F.F.: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Relatório da disciplina de Teoria e Desenvolvimento Curricular: mestrado em Gestão Curricular*. Aveiro.
- Sacristán, G. (1994). *El Curriculum. Una reflexion sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sanches, M. F. C. (2000). "Da natureza e possibilidade da liderança colegial das escolas". In: *Liderança e Estratégias nas Organizações Escolares. Actas do 1º simpósio sobre Organização e Administração Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sarmiento, M. J. S. (1998). *Tradição e Mudança na Escola Rural: estudo de caso*. Lisboa: ME-Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Schön, D. (1992). "Formar Professores como Profissionais Reflexivos". In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote- IIE.
- Schütz, R. "Assimilação Natural x Ensino Formal. English Made in Brazil. <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Online. 22 January 2004. (consultado no dia 8 de Maio de 2004).

- Sequeira, F. (1993). *Dimensão da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Serra, C. (2003). Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do EB: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Siguán, M., (1990). A Europa das Línguas. Lisboa: Terramar (trad.).
- Silva, A. C. (2001). Desenvolvimento Linguístico-Comunicativo dos Alunos com Português Língua Não Materna: Um Estudo das Representações e Conhecimento dos Professores. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (1996). Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais. Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. F., Valente, M. T. e Roldão, M. C. (1996). Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Língua Estrangeira. Ministério de Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Tofler, A. (1970). O Choque do Futuro. São Paulo: Record.
- Trindade, L. S. P. (s.d.). "Interdisciplinaridade: necessidades, origem e destino". <http://www.interdisciplinaridade.htm> (consultado no dia 15 de Outubro de 2004).
- Tuckman, B. (1994). Manual de Investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckman, B. (2000). Manual de investigação em Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). "A análise de conteúdo". In A. Silva & J. Pinto (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

- Valente, Vasco Polido (1973). O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses (1836-1930). Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
- Veiga Simão. (2002). Modernização da Sociedade Portuguesa. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Vieira, F. (1998). Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira – Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação e Psicologia.
- Vilar, A. M. (1994). Currículo e Ensino: para uma prática teórica. Rio Tinto: Asa.
- Vilar, A. M. (2001). Didáctica da Educação Infantil. Rio Tinto: Asa.
- Walker, R. (1989). Métodos de Investigación para el Profesorado. Madrid: Morata.
- Zabalza, M. A. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. A. (1992). “Do currículo ao projecto de escola”. In, Canário, Rui (org.). Inovação e Projecto Educacional de Escola. Lisboa: Educa.
- Zabalza, M. A. (2001). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Porto: Edições Asa.

Legislação Consultada

Decretos nº1 e 2 de 22 de Dezembro de 1894 (“Reforma de Jaime Moniz”)

Decreto de 14 de Agosto de 1895 (regulamenta a Reforma de Jaime Moniz)

Decreto de 29 de Agosto de 1905 (Reforma de Eduardo José Coelho)

Decreto nº 503 de 20 de Maio de 1914 (confere ao reitor poder para nomear livremente os directores de classe)

Decreto nº 3: 696 de 24 de Dezembro de 1917 (Gratificações dos directores de classe)

Decreto nº 15: 392, 18 de Abril de 1928 (Regula a nomeação dos reitores e dos vice-reitores dos liceus e dos directores de classe)

Decreto-Lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936

Decreto-Lei nº 36: 507, de 17 de Setembro de 1947

Decreto-Lei nº 36: 508, de 17 de Setembro de 1947

Decreto-Lei nº 37: 028, de 25 de Agosto de 1948

Decreto-Lei nº 37: 029, de 25 de Agosto de 1948

Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de Julho de 1964 (amplia o período de escolaridade obrigatória de quatro para seis anos)

Decreto-Lei nº 48 572, de 9 de Setembro de 1968 (atribuições / funções do Director de Turma)

Decreto –Lei nº 21/74, de 25 de Abril (primeira tentativa da luta pela autonomia das escolas)

Decreto-Lei nº 221, de 27 de Maio de 1974 (Institui formalmente as comissões de gestão das escolas)

Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de Dezembro

Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro

Portaria nº 679/77, de 8 de Novembro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio)

Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio – referências ao Director de Turma e suas atribuições)

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei nº 221-B/86, de 31 de Junho (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos órgãos de apoio)

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro (confere maior autonomia às escolas)

Despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro (Regulamenta o funcionamento do conselho pedagógico e dos seus órgãos de apoio)

Despacho 142/ME/90, de 1 de Setembro (Aprova o Plano de Concretização da Área-Escola)

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio (Estabelece o novo regime jurídico de direcção administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário)

Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro (competências específicas das Estruturas de Orientação Educativa)

Despacho nº 4848/97

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – LBSE

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio

Despacho nº 9590/99, de 14 de Junho

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Junho

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO

Questionário distribuído aos Professores de Línguas - 3º C. E. B.

Caro (a) colega:

Este inquérito insere-se numa investigação desenvolvida no âmbito do Mestrado *em Gestão Curricular* da Universidade de Aveiro.

No final do questionário dispõe de um espaço para *texto livre*, onde pode desenvolver respostas que deu ou apresentar sugestões e comentários.

No que a cada elemento do questionário diz respeito, solicita-se que indique a sua posição colocando uma cruz (X) no intervalo da escala que corresponde à sua própria concepção.

As suas respostas são inteiramente confidenciais e não serão utilizadas para outros fins que não os desta investigação.

Todos os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico a integrar no estudo que estamos a realizar. Por favor, preencha este inquérito individualmente.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração.

ELEMENTOS PESSOAIS / PROFISSIONAIS

Marque um X no ☐ respectivo ou escreva quando for esse o caso

1. Sexo

a. Feminino ☐

b. Masculino ☐

2. Idade

a. Até 25 anos ☐

b. De 26 a 35 ☐

c. De 36 a 50 ☐

d. Mais de 50 ☐

3. Grau Académico

a. Bacharelato ☐

b. Licenciatura ☐

c. Mestrado ☐

d. Doutoramento ☐

e. Outra situação.....

4. Anos de Serviço (absoluto)

a. Até 3 anos ☐

b. De 4 a 10 ☐

c. De 11 a 20 ☐

d. Mais de 20 ☐

5. Anos de serviço (nesta escola)

a. Até 1 ano ☐

b. Mais de 1 ano ☐

6. Situação Profissional

a. Prof. Q.N.D. ☐

b. Prof. Q.Z.P. ☐

c. Prof. Contratado c/ hab. Própria ☐

d. Prof. Contratado c/ hab. Suficiente ☐

e. Outra (qual?).....

ACTIVIDADE DOCENTE NESTA ESCOLA DURANTE 2004 / 2005Marque um X no ☐ respectivo ou escreva quando for esse o caso7. Nº de níveis a leccionar 8. Grupo de docência (3º CEB)**9. Cargo (s)**a. Deleg. de Grupo/Represent. ☐b. Director de Turma ☐c. Coordenador dos DT ☐d. Coordenador de Depart. ☐

e. Outro (qual?).....

10. Nº horas lectivas efectivas horas / semana

11. Nº de horas equiparadas a serv. Docente (biblioteca; sala de estudo; DT; Coord. DT, etc)

 horas / semana

12. Nº de horas lectivas para além do hor. Completo (extraordinárias)

 horas / semana

13. Assinale o valor da escala (1- mau; 2- medíocre; 3- suficiente; 4- bom; 5- muito bom) que atribui ao seu envolvimento/participação na concretização de:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Sem opinião |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|----------------|
| Projecto educativo de escola | | | | | | |
| Plano anual de actividades | | | | | | |
| Projectos interdisciplinares | | | | | | |
| Programação das actividades lectivas | | | | | | |
| Projecto curricular de turma | | | | | | |

14. Tendo em conta a sua vivência da escola, ordene por ordem de importância (em que 1 corresponde ao mais importante; 2 ao segundo em importância;... e 7 ao menos importante) os cargos a seguir indicados

- a. Director(a) de turma ☐
- b. Presidente do Conselho executivo ☐
- c. Delegado(a) de grupo ☐
- d. Coordenador dos directores de turma ☐
- e. Coordenadora dos apoios educativos ☐
- f. Coordenadora da secção de formação ☐
- g. Coordenadora dos serviços de psicologia e orientação ☐

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PAPEL DO DIRECTOR DE TURMA

15. Preencha, indicando se, na sua opinião, são verdadeiras (v) ou falsas (f) as afirmações transcritas. Pode ainda considerar a hipótese sem opinião (SO):

Ser Director(a) de Turma nesta escola...

V F SO

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a. é ser capaz de resolver problemas pessoais dos alunos mais carenciados (higiene, alimentação, vestuário...). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b. é ocupar o cargo que dá mais trabalho. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c. é atraente porque proporciona uma boa redução da carga horária | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d. dá prestígio entre os professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. depende mais de conveniências horárias da escola do que de critérios de competência. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. é essencialmente preencher papeladas. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g. é frustrante porque há poucos poderes legais para exercer com mais autoridade a liderança pedagógica junto dos professores. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. é ser o professor que, quer pais, quer alunos, melhor conhecem e que se habituam a respeitar mais. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. é ser o garante do trabalho interdisciplinar dos professores da turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

REPRESENTAÇÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO CURRICULAR

16. Preencha, indicando se, na sua opinião, são verdadeiras (v) ou falsas (f) as afirmações transcritas. Pode ainda considerar a hipótese sem opinião (SO):

Na sua escola a articulação curricular:

V F SO

- | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| g. tem vindo a permitir uma maior conexão entre as várias áreas de saber da escola. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h. é apenas uma imposição legal que não tem correspondência na prática. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i. tem permitido a união entre os ciclos do ensino básico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j. possibilita apenas união entre as diversas áreas disciplinares num mesmo ano de escolaridade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e. é visível ao nível da construção do projecto curricular de turma. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f. manifesta-se ao nível do ensino das línguas nos vários anos de escolaridade. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

17. Tendo em conta a vivência própria da escola, ordene por ordem decrescente de importância (em que 1 corresponde ao mais importante; 2 ao segundo em importância;... e 6 ao menos importante) quem deve promover a articulação curricular.

- | | |
|---|--------------------------|
| g. O Presidente do Conselho Executivo (órgão de gestão da escola) | <input type="checkbox"/> |
| h. O Coordenador do Departamento | <input type="checkbox"/> |
| i. O Coordenador dos Directores de Turma | <input type="checkbox"/> |
| j. O Delegado de Grupo | <input type="checkbox"/> |
| k. O Director de Turma | <input type="checkbox"/> |
| l. O Conselho de Turma | <input type="checkbox"/> |

18. Partindo da sua experiência docente em termos de articulação curricular, assinale a sua opinião relativamente às seguintes afirmações:

| | <i>concordo completamente</i> | <i>Concordo parcialmente</i> | <i>sem opinião</i> | <i>discordo</i> | <i>discordo completamente</i> |
|---|-------------------------------|------------------------------|--------------------|-----------------|-------------------------------|
| 1. Cada professor deve elaborar a sua planificação não sendo necessário existir uma reunião conjunta com os professores da turma para se proceder à articulação curricular. | | | | | |
| 2. Uma reunião por período, com todos os docentes das várias disciplinas, é suficiente para as tarefas de articulação curricular da turma. | | | | | |
| 3. É fundamental que haja duas reuniões por período com todos os docentes das várias disciplinas da turma. | | | | | |
| 4. A articulação curricular deve ser feita somente ao nível das reuniões do respectivo departamento curricular. | | | | | |

REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROJECTO CURRICULAR DE TURMA

19. Tendo em conta a sua experiência nesta escola, assinale a sua opinião relativamente aos Projectos Curriculares de Turma. Escolha apenas uma opção: Sempre; Frequentemente; Raramente; Nunca.

Os Projectos Curriculares de Turma

| | <i>Sempre</i> | <i>Frequentemente</i> | <i>Às vezes</i> | <i>Nunca</i> |
|---|---------------|-----------------------|-----------------|--------------|
| a. possibilitam conhecer a comunidade em que a escola se insere. | | | | |
| b. valorizam a interacção entre anos de escolaridade. | | | | |
| c. valorizam a interacção entre ciclos. | | | | |
| d. permitem a integração dos saberes das diferentes áreas disciplinares. | | | | |
| k. possibilitam a articulação interdisciplinar e entre disciplinas e áreas curriculares não disciplinares. | | | | |
| l. adequam o currículo à diversidade dos alunos. | | | | |
| m. são documentos indispensáveis de planificação do trabalho a desenvolver nas turmas. | | | | |
| n. articulam aprendizagens curriculares, nomeadamente nas línguas. | | | | |
| o. desenvolvem a capacidade de confrontar e negociar ideias e experiências entre professores, nomeadamente os de línguas. | | | | |
| p. contam com a participação activa de todos os professores na sua concepção. | | | | |
| q. permitem uma caracterização esclarecedora da turma. | | | | |
| r. permitem a análise adequada dos problemas diagnosticados. | | | | |
| s. são o resultado conjunto da reflexão de professores, alunos e encarregados de educação. | | | | |

ANEXO 2
GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da Entrevista aos principais responsáveis pelos cargos de gestão da Escola Azul

Objectivo Geral

- Equacionar a importância do papel do Director de Turma, enquanto órgão de gestão intermédio, relativamente à articulação curricular ao nível das línguas.

Directores de Turma

1. Gosta de trabalhar nesta escola?
2. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?
3. A que grupo disciplinar pertence?
4. Gosta do cargo que desempenha? Porquê?
5. Porque acha que foi escolhido para desempenhar este cargo?
6. Acha que existe articulação curricular na escola / na turma?
7. Como vê a articulação curricular entre as diferentes áreas disciplinares? E ao nível das línguas?
8. Quem promove esta articulação?
9. Existem reuniões conjuntas para articular os conteúdos e as actividades? Para a identificação de necessidades ou problemas? Com que frequência? Quem toma a iniciativa?
10. Cada turma tem o seu Projecto Curricular? Quais as vantagens e as dificuldades de implementação?
11. O Projecto Curricular de Turma faz alguma referência à articulação curricular das Línguas?
12. Que iniciativa é que toma como D. T. no sentido de maior articulação curricular no ensino das línguas no 3º CEB?
13. Na sua opinião um D.T. assume um papel de líder ou de coordenador? Porquê?

**Coordenador Departamento de Línguas Estrangeiras /
Coordenador Departamento de Língua Portuguesa**

1. Gosta de trabalhar nesta escola?
2. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?
3. A que grupo disciplinar pertence?
4. Gosta do cargo que desempenha? Porquê?
5. Porque acha que foi escolhido para desempenhar este cargo?
6. Acha que existe articulação curricular na escola / no grupo disciplinar?
7. Como vê a articulação curricular entre as diferentes áreas disciplinares? E ao nível das línguas?
8. Quem promove esta articulação?
9. Existem reuniões conjuntas para articular os conteúdos e as actividades? Para a identificação de necessidades ou problemas? Com que frequência? Quem toma a iniciativa?
10. Cada turma tem o seu Projecto Curricular? Quais as vantagens e as dificuldades de implementação?
11. O Projecto Curricular de Turma faz alguma referência à articulação curricular das Línguas?
12. Que iniciativa é que toma como C.D.L. no sentido de maior articulação curricular no ensino das línguas no 3º CEB?
13. Na sua opinião um DT assume um papel de líder ou de coordenador? Porquê?

Presidente Conselho Executivo

1. Gosta de trabalhar nesta escola?
2. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?
3. A que grupo disciplinar pertence?
4. Gosta do cargo que desempenha? Porquê?
5. Acha que existe articulação curricular na escola?
6. Como vê a articulação curricular entre as diferentes áreas disciplinares? E ao nível das línguas?
7. Na sua opinião quem promove esta articulação?
8. Existem reuniões conjuntas para articular os conteúdos e as actividades? Para a identificação de necessidades ou problemas? Com que frequência? Quem toma a iniciativa?
9. Cada turma tem o seu Projecto Curricular? Quais as vantagens e as dificuldades de implementação?
10. Na sua opinião um D.T. assume um papel de líder ou de coordenador? Porquê?
11. Todas as turmas têm um P. C. T?

Coordenador Directores de Turma

1. Gosta de trabalhar nesta escola?
2. Há quanto tempo exerce funções nesta escola?
3. A que grupo disciplinar pertence?
4. Gosta do cargo que desempenha? Porquê?
5. Porque acha que foi escolhido para desempenhar este cargo?
6. Acha que existe articulação curricular na escola? E nas turmas?
7. Como vê a articulação curricular entre as diferentes áreas disciplinares? E ao nível das línguas?
8. Quem promove esta articulação?
9. Existem reuniões conjuntas para articular os conteúdos e as actividades? Para a identificação de necessidades ou problemas? Com que frequência? Quem toma a iniciativa?
10. Cada turma tem o seu Projecto Curricular? Quais as vantagens e as dificuldades de implementação?
11. Que iniciativa é que toma como Coordenador de D. T. no sentido de maior articulação curricular no ensino das línguas no 3º CEB?
12. Na sua opinião um D.T. assume um papel de líder ou de coordenador? Porquê?
13. Todas as turmas têm um P. C. T?

ANEXO 3
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
AZUL (7º ANO)

| | | |
|----------------------|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Países e capitais | <ul style="list-style-type: none">• francês• Língua Portuguesa• História |
| Educação Visual | <ul style="list-style-type: none">• Perspectivas | <ul style="list-style-type: none">• Dança |
| Educação Tecnológica | | |
| Educação Física | | |
| E.M.R.C. | Todos os conteúdos | <ul style="list-style-type: none">• Formação Cívica• História |
| Estudo Acompanhado | Todos os conteúdos | Todas as disciplinas |
| Dança | | <ul style="list-style-type: none">• Educação Visual |
| Formação Cívica | | Articula com todas as disciplinas |

ANEXO 4
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
AZUL (7º ANO)

Ação do Professor Curricular/articulação

| Disciplinas | Conteúdos programáticos a leccionar | Articulação |
|-------------------|-------------------------------------|-------------|
| Língua Portuguesa | | |
| História | | |
| Inglês | | |
| Matemática | | |
| Ciências Naturais | | |
| C.F.Q. | | |
| E.T. | | |
| E.V. | | |
| Geografia | | |
| EMRC | | |
| Dança | | |
| E.F. | | |
| E.A. | | |
| F. C. | | |
| A. P. | | |

ANEXO 5
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
AZUL (7º ANO)

Articulação das diferentes Áreas Disciplinares *Curriculares*

| Disciplina | Conteúdos | Articulação |
|-------------------|--|--|
| Língua Portuguesa | - Funcionamento da Língua; - "Cavaleiro da Dinamarca" | - Todas as disciplinas; Inglês e Francês (funcionamento da língua); - História – Portugal no contexto europeu do séc. XII a XIV. |
| História | - Grécia e Roma; - Formação da Europa; - Portugal no contexto europeu do séc. XII a XIV. | - F.C. –Direitos Humanos; E.V. e Mat. – Proporções; - EMRC- Importância da Igreja Católica; - L.P. – " Cavaleiro da Dinamarca". |
| Inglês | - Funcionamento da língua; - Alimentação / desportos / família e lar; - Lugares (cidades e viagens). | - L.P. e Francês – funcionamento da língua; - Francês – (os mesmos temas); - Hist. – Portugal no contexto europeu do séc. XII a XIV. |
| Físico-Química | - Constituição do mundo material; - Fontes e formas de energia. | - Ed. Téc.- Os materiais; C.N. – As rochas; C.N. – Combustíveis; Ed. Téc. – Energias renováveis e fontes de energia. |

| | | |
|----------------------|---|--|
| Matemática | <ul style="list-style-type: none"> - Proporcionalidade; - Semelhança de figuras; - Do espaço ao plano. | Hist.- Grécia e Roma; E.V.- O espaço; E.V.- O espaço. |
| Francês | <ul style="list-style-type: none"> - Funcionamento da língua; - Alimentação / desportos / família e lar; - Lugares (cidades e viagens). | <ul style="list-style-type: none"> - L.P. e Inglês – funcionamento da língua; - Inglês – (os mesmos temas); - Hist. – Portugal no contexto europeu do séc. XII a XIV. |
| Ciências Naturais | <ul style="list-style-type: none"> - As rochas; - Combustíveis fósseis. | C. F.Q. - Constituição do mundo material; - Ed. Téc.- Os materiais; C. F.Q. - Fontes e formas de energia; Ed. Téc. – Energias. |
| Geografia | <i>a completar</i> | <i>a completar</i> |
| Educação Visual | <ul style="list-style-type: none"> - Relação Homem /espaço; - Do espaço ao plano; - Estrutura; - A forma (factores físicos que determinam a forma). | Dança - Danças sociais Mat.- Semelhança de figuras; C.N. – As rochas; C.N. – Vulcanismo e os sismos. |
| Educação Tecnológica | <ul style="list-style-type: none"> - Ed. Téc.- Os materiais; - Ed. Téc. – Energias renováveis e fontes de energia. | C. F.Q. - Constituição do mundo material; C.N. – As rochas; C.N. – Combustíveis; C. F.Q. - Fontes e formas de energia. |
| EMRC | <ul style="list-style-type: none"> - Direitos Humanos; - Igreja Católica. | Hist.- - Formação da Europa; - Portugal no |

| | | |
|--------------------|-------------------------------|--|
| | | contexto europeu do séc. XII a XIV. |
| Estudo Acompanhado | (Planificação para esta Área) | - Todas as disciplinas |
| Área de Projecto | (Planificação para esta Área) | - Todas as disciplinas |
| Dança | - Danças sociais; | E.V.- Relação homem/espço; Ed. Física- (todos os conteúdos) |
| Formação Cívica | (Planificação para esta Área) | - Todas as disciplinas |
| Educação Física | <u>a completa</u> | <u>a completa</u> |

ANEXO 6
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
***AZUL* (8º ANO)**

| Disciplina | Conteúdos | Articulação | Calendarização |
|-------------------|--|---|-----------------|
| Língua Portuguesa | Texto Dramático | A disciplina de português articula-se com todas as outras e constitui-se como a base de qualquer tipo de trabalho, pois como língua materna todos os alunos a devem dominar. Para além disso a transversalidade da língua portuguesa entra na avaliação com um peso significativo (10%) | 2º e 3º período |
| Matemática | Estatística | Geografia – Indicadores demográficos | 3º Período |
| Inglês | Adolescência | EMRC – Amizade | 2º e 3º Período |
| | Moda /Roupa/Estilos | Francês – A moda: estilos e roupas | 2º Período |
| | Meio Ambiente | Geografia – Ambiente e Sociedade | 2º e 3º Período |
| História | Portugal no contexto europeu dos sec. XVII e XVIII | Educação Visual – O design de objectos | 2º Período |
| Francês | A saúde. Higiene | Educação Física – Melhoria da saúde através do desenvolvimento das capacidades físicas | 3º Período |
| | A Comunicação | Educação Visual – Forma e design dos objectos | 3º Período |
| | A Publicidade | EMRC – A Liberdade | 3º Período |
| Ciências Naturais | Impacto da Intervenção Humana na Biosfera | Geografia – Ambiente e sociedade | 2º Período |

| | | | |
|-----------------------------|--|---|-----------------|
| | Protecção e conservação da natureza | Inglês – O meio ambiente | 3º Período |
| Ciências e Físico - Química | Tipo de Reacções Químicas | Geografia – Ambiente e sociedade – Chuvas ácidas | 2º Período |
| | | Ciências naturais – Impacto da intervenção humana na biosfera | 2º Período |
| Geografia | Produção, transporte e armazenamento de resíduos | Ciências Naturais – Protecção e conservação da natureza | 3º Período |
| | Indicadores demográficos | História – Revolução Agrícola demográfica e industrial | 3º Período |
| Educação Física | Capacidades físicas | Francês – a saúde | 3º Período |
| Educação Visual | O design dos objectos; o design e a comunicação | Francês – A comunicação | 2º e 3º Período |
| | | Inglês – A moda/ roupa e estilos | |
| Educação Tecnológica | Circuitos eléctricos | Ciências e Físico-Química – Reacções Químicas | 2º Período |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

ANEXO 7
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
***AZUL* (8º ANO)**

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES
Conselho de Turma de 11/01/2005

| Disciplina | Conteúdos | Articulação |
|-------------------|--|---|
| Língua Portuguesa | Texto Dramático | A disciplina de português articula-se com todas as outras e constitui-se como a base de qualquer tipo de trabalho, dada a diversidade de textos com que trabalha. A improvisação e dramatização (2º período) |
| História | Portugal no contexto Europeu dos século XVII e XVIII | Educação Visual – O design dos objectos (2º Período) |
| Inglês | Adolescência | E.M.R.C. Amizade (2º e 3º Períodos |
| | Moda/Roupa/Estilos | Francês- A moda:estilos e roupas (2º Período) |
| | Meio ambiente | Geografia -Ambiente e sociedade (2º e 3º Períodos) |
| Físico-Química | Tipo de reacções químicas | Geografia- Ambiente e sociedade-Chuvas ácidas (2º Período) Ciências Naturais-Impacto da intervenção humana na Biosfera (2ºPeríodo) |
| Matemática | Estatística | Geografia- Indicadores demográficos (3º Período) |
| Francês | A saúde: A higiene | Educação Física-A saúde; Desenvolvimento da capacidade Física (3º Período) |
| | A comunicação | Educação Visual-Forma e design dos objectos(3º Período) |
| | A publicidade | E.M.R.C-A liberdade (3ºPeríodo) |
| Ciências Naturais | Impacto da intervenção humana na Biosfera | Geografia-Ambiente e sociedade (2º Período) |
| | Protecção e conservação da natureza | Inglês-O meio ambiente (3º Período) |

| Disciplina | Conteúdos | Articulação |
|-----------------------------|---|--|
| Geografia | Produção, transporte e armazenamento de resíduos População: Indicadores demográficos | Ciências Naturais-Gestão sustentável dos recursos (3ºPeríodo) História-Revolução agrícola, demográfica e industrial (3ºPeríodo) |
| Educação Visual | Educação Visual – O design dos objectos | Portugal no contexto Europeu dos século XVII e XVIII (2º Período) |
| Educação Tecnológica | Circuitos eléctricos | Ciências físico-Químicas-Explicação e representação das reacções químicas (2º Período) |
| Educação Física | Educação Física-A saúde; Desenvolvimento da capacidade Física | A saúde: A higiene (3º Período) |
| E.M.R.C. | Amizade, Liberdade e responsabilidade Liberdade | Formação Cívica (ao longo do ano) História- Os princípios iluministas-Liberdade(2º e 3º Período) |
| Estudo Acompanhado | | |
| Área-Projecto | Elaboração de textos | Língua Portuguesa (ao longo do ano) |
| Expressão Dramática | A improvisação e dramatização | Língua Portuguesa-Texto Dramático (2º Período) |
| Formação Cívica | Responsabilidade Educação para a saúde Modas e aparências | Todas as disciplinas(ao longo do ano) Educação Física-A saúde (3º Período) E.M.R.C.-Responsabilidade (3º Período) |

ANEXO 8
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
***AZUL* (9º ANO)**

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS CURRICULARES
Conselho de Turma

| Área Curricular | Conteúdos | Articulação |
|-------------------|---|---|
| Língua Portuguesa | <ul style="list-style-type: none"> Todos | <ul style="list-style-type: none"> Todas as áreas curriculares (interpretação, compreensão e expressão) |
| História | <ul style="list-style-type: none"> Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial Do Segundo Após – Guerra aos Desafios do Nosso Tempo Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança | <ul style="list-style-type: none"> EMRC (A Universalidade do Fenómeno religioso) FRANCÊS (Direitos do Homem e Organizações não Governamentais) F. CÍVICA (Educação para os Direitos Humanos) GEOG (Actividades Económicas ; Contrastes de desenvolvimento) FRANCÊS (Cultura e Estética) |
| Inglês | <ul style="list-style-type: none"> Unidade 3 Unidade 4 Unidade 5 | <ul style="list-style-type: none"> CN (Sistema Digestivo) GEOG (Actividades Económicas) EMRC (As Grandes Religiões) F Q (Segurança e Prevenção) GEOG (Transportes e Telecomunicações) TIC (Pesquisa e Investigação, Comunicação) F Q (Sistemas eléctricos e electrónicos) EMRC (As grandes religiões) |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| <p>Ciências Físico-Químicas</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Em Tránsito ▪ Sistemas Eléctricos e Electrónicos ▪ Classificação de Materiais | <ul style="list-style-type: none"> ▪ MAT (Proporcionalidade Inversa; Representações gráficas) ▪ E F (Desportos Colectivos) ▪ G A (Ginástica de Aparelhos) ▪ ING (Unidade 4) ▪ GEOG (Telecomunicações) ▪ C N (Sistema Circulatório ; Sistema Neuro - hormonal) ▪ C N (Todos os conteúdos) |
| <p>Matemática</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Equações ▪ Proporcionalidade Inversa. Repres. Gráficas ▪ Espaço – Outra Visão ▪ Estatística e Probabilidades | <ul style="list-style-type: none"> ▪ TIC (Excel) ▪ F Q (Movimentos e Forças) ▪ C N (Todos os conteúdos) ▪ GEOG (Todos os conteúdos) ▪ E F (Índice da Massa Corporal; Medidas dos Espaços desportivos) ▪ F Q (Movimentos e Forças) ▪ C N (Hereditariedade) |
| <p>Educação Visual</p> | | |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| <p>Ciências Naturais</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Indicadores do estado de Saúde de uma População ▪ Hereditariedade ▪ Sistema Circulatório, Sistema Neuro-hormonal ▪ Sistema Digestivo ▪ Todos os Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ GEOG (Contrastes de Desenvolvimento) ▪ F Q (Em Trânsito) ▪ MAT (Estatística e Probabilidades ; Proporc. Inversa) ▪ F Q (Classificação de materiais; Sistemas Eléctricos e Electrónicos) ▪ ING (Unidade 3) ▪ FRANCÊS (Intervenção comunitária e Qualidade de Vida) |
| <p>Geografia</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Actividades Económicas ▪ Transportes e Telecomunicações ▪ Contrastes de Desenvolvimento ▪ Todos os conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ C N (Indicadores do estado de Saúde de uma População) ▪ HST (Sociedade e Cultura num Mundo em Mudança ; Do Segundo Após – Guerra aos Desafios do Nosso Tempo) ▪ F R (Profissões) ▪ ING (Unidade 3) ▪ FRANCÊS (Intervenção comunitária e Qualidade de Vida) ▪ F Q (Sistemas eléctricos e electrónicos) ▪ ING (Unidade 4) ▪ C N (Indicadores do estado de Saúde de uma População) ▪ HST (Do Segundo Após – Guerra aos Desafios do Nosso Tempo) ▪ EMRC (As grandes Religiões) ▪ MAT (Proporcionalidade) |

| | | |
|-----------------|---|---|
| Francês | <ul style="list-style-type: none"> Intervenção comunitária e Qualidade de Vida Profissões Cultura e Estética | <ul style="list-style-type: none"> EMRC (A Vivência das Grandes Religiões ; Qualidade de Vida) F. CÍVICA (Educação para os Direitos Humanos) C N (Todos os conteúdos) GEOG (Todos os conteúdos) E F (Todos os conteúdos) ING (Unidade 1) GEOG (Actividades Económicas) EMRC (A Arte) |
| Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> Desportos colectivos Qualidade de Vida | <ul style="list-style-type: none"> MAT (Proporcionalidade Inversa. Representações Gráficas) F Q (Em Trânsito) FRANCÊS (Intervenção comunitária e Qualidade de Vida) |
| E.M.R.C. | <ul style="list-style-type: none"> A Universalidade do Fenómeno religioso Qualidade de Vida A Arte | <ul style="list-style-type: none"> HST (Da Grande Depressão à 2ª Guerra Mundial ; Do Segundo Após – Guerra aos Desafios do Nosso Tempo) ING (Unidade 3) FRANCÊS (Intervenção comunitária e Qualidade de Vida) ING (Unidade 5) FRANCÊS (Cultura e Estética) |

| | | |
|---------------------|---------|-------------------------------|
| Estudo Acompanhado | ▪ Todos | ▪ Todas as áreas curriculares |
| Área de Projecto | | |
| Tic | ▪ Todos | ▪ Todas as áreas curriculares |
| Ginástica Artística | | |
| Formação Cívica | ▪ Todos | ▪ Todas as áreas curriculares |

ANEXO 9
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
AZUL (9º ANO)

ARTICULAÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES

| Disciplina | Conteúdos | Articulação |
|-------------------|---|--|
| Língua Portuguesa | | Articula com todas as disciplinas |
| História | | |
| Inglês | Mundo do trabalho Vida Saudável Dias Comemorativos | Geografia - Sectores de Actividade - 2º período C.Naturais - Alimentação - 2º período EMRC - Alimentação/Várias Culturas Religiosas EMRC - Igreja Anglicana/Catolicismo |
| Físico-Química | Sistemas Eléctricos e Electrónicos Forças / Movimentos | Inglês - Jovens / Tecnologias Geografia - Comunicações 3º período C.Naturais - Ciência e Tecnologia E.Física - Atletismo/Lançamento/Salto em Altura G.Artística - Ginástica de Aparelhos |
| Matemática | Probabilidade Estatística Proporcionalidade Inversa | Geografia - Indicadores de Desenvolvimento - 3º período C.F.Q- Forças e Movimento |
| Francês | | |

Projecto Curricular de Turma

| | | |
|---------------------|--|---|
| Ciências Naturais | Alimentação Sistema Neuro- Hormonal | EMRC -Alimentação/Várias Culturas Religiosas Inglês -Vida Saudável CFQ - Sistemas Eléctricos e Electrónicos |
| Geografia | Diversidade Cultural Comunicação Indicadores de Desenvolvimento | EMRC- As Grandes Religiões CFQ - Sistemas Eléctricos e Electrónicos Mat. -Probabilidade Estatística |
| E.M.R.C. | Costumes / Tradições Alimentares Vivências Religiosas As Cinco Grandes Religiões | Inglês -Vida Saudável C.Naturais - Alimentação Geografia -Diversidade Cultural |
| Educação Física | Desenvolvimento das Capacidades Físicas Desportos Colectivos / Individuais | Inglês -Vida Saudável C.Naturais - Alimentação C.Naturais - Sistema Respiratório C.F.Q- Forças e Movimento |
| Ginástica Artística | Ginástica de aparelhos | CFQ - Forças / Movimentos |

ANEXO 10
MAPAS CURRICULARES – TURMAS DO 3º CICLO DA ESCOLA
AZUL (9º ANO)

| ARTICULAÇÃO CURRICULAR | | | Ano lectivo 2004/05 |
|------------------------|--|--|---------------------|
| DISCIPLINAS | CONTEÚDOS | ARTICULAÇÃO | |
| Língua portuguesa | <i>Todos os conteúdos</i> | Todas as áreas curriculares (Interpretação, compreensão e expressão) | |
| História | <i>A Europa e o mundo no limiar do séc. XX</i> | EMRC: na concepção religiosa no Marxismo e nas várias religiões | |
| | <i>Da grande Depressão à 2ª Guerra Mundial</i> | Francês: Intervenção Comunitária e Qualidade de vida: Direitos do Homem e OMGs Geografia: Contrastes de desenvolvimento F. Cívica: Educar para os Direitos do Homem | |
| Inglês | <i>Unidade 3: Vida saudável e não saudável</i> | C. Naturais: Todos os conteúdos Geografia: Actividades económicas EMRC: As grandes religiões CFQ: Segurança e prevenção | |
| | <i>Unidade 4: Jovens e novas tecnologias</i> | TIC: Comunicação CFQ - Sistemas eléctricos e electrónicos Geografia - Transportes e telecomunicações | |
| | <i>Unidade 5: Datas e celebrações</i> | EMRC - As grandes Religiões | |

| | | |
|----------------|---|---|
| C. F. Químicas | <i>Em Trânsito</i> | Mat. - Proporcionalidade inversa; representações gráficas E. F - Desportos colectivos G. A - Ginástica de aparelhos |
| | <i>Sistemas eléctricos e electrónicos</i> | Inglês - Unidade 4 Geografia - Telecomunicações C. Nat. - Sistema circulatório e sistema neuro-hormonal |
| | <i>Classificação de materiais</i> | C. Nat. - Todos os conteúdos |
| Matemática | <i>Equações</i> | TIC - Excel |
| | <i>Proporcionalidade inversa; representações gráficas</i> | F. Q - Movimentos e forças C. N - Todos os conteúdos Geografia - Todos os conteúdos E. F - Índice de massa corporal; medidas dos espaços desportivos E. Visual - Escalas e gráficos |
| | <i>Espaço: Outra visão</i> | F. Q - Movimentos e forças |
| | <i>Estatísticas e probabilidades</i> | C. Nat. - Hereditariedade |
| | <i>Intervenção comunitária e qualidade de vida</i> | EMRC - Vivência das grandes religiões F. Cívica - Educação para os Direitos do homem C. Nat. - Todos os conteúdos Geografia - " E. Física - " |
| Francês | <i>Cultura estética</i> | EMRC - Templos específicos de cada religião |

| | | |
|-------------|--|---|
| C. Naturais | <i>Indicadores do estado de saúde de uma população</i> | Geografia - Contrastes de desenvolvimento F. Q - Em trânsito |
| | <i>Hereditariedade</i> | Mat. - Estatística e probabilidades. Proporcionalidade inversa |
| | <i>Sistema circulatório</i> <i>Sistema neuro-hormonal</i> | CFQ - Classificação dos materiais Sistemas eléctricos e electrónicos |
| | <i>Sistema digestivo</i> | Inglês - Unidade 3 |
| | <i>Todos os conteúdos</i> | Francês - Intervenção comunitária e qualidade de vida |
| Geografia | <i>Actividades económicas</i> | C. Nat. - Indicadores do estado de saúde de uma população História - Sociedade e cultura num mundo em mudança: do 2º pós-guerra aos desafios do nosso tempo Inglês - Unidade 3 |
| | <i>Transportes e telecomunicações</i> | F. Q - Sistemas eléctricos electrónicos Inglês - Unidade 4 |
| | <i>Contrastes de desenvolvimento</i> | C. Nat. - Indicadores do estado de saúde de uma população História - Do 2º pós-guerra aos desafios do nosso tempo EMRC - As grandes religiões |
| | <i>Todos os conteúdos</i> | Mat. - A proporcionalidade inversa; representações gráficas |

| | | |
|----------------|--|--|
| E. Visual | <i>A geometria e o espaço: a comunicação visual</i> | Mat. - Proporcionalidade inversa: representações gráficas |
| | <i>O design de comunicação</i> | A. Projecto - Paginação do livro de curso |
| E. Física | <i>Desportos colectivos</i> | Mat. - Proporcionalidade inversa: representações gráficas F. Q - Em trânsito |
| | <i>Qualidade de vida</i> | Contextualização económica, política e cultural do séc. XVI: Os Lusíadas Inglês - Unidade 3 |
| G. Artística | <i>Ginástica de solo</i> <i>Ginástica de aparelhos</i> <i>Ginástica artística aeróbica</i> | Francês - Intervenção comunitária e qualidade de vida Cultura e estética Inglês - Unidade 3 C. Nat. - Indicadores do estado de saúde de uma população |
| EMRC | <i>A universalidade do fenómeno religioso</i> | História - Da grande Depressão à 2ª Guerra Mundial Do pós-guerra aos desafios do nosso tempo Inglês - Unidade 3 |
| A. Projecto | <i>Elaboração do livro de curso</i> | L. Portuguesa - Todos os conteúdos TIC - Todos os conteúdos E. Visual - Design de comunicação |
| E. Acompanhado | <i>Todos os conteúdos</i> | Todas as áreas curriculares |

| | | |
|------------------------------------|--------------------|-----------------------------|
| F. Cívica | Todos os conteúdos | Todas as áreas curriculares |
| TIC | Todos os conteúdos | Todas as áreas curriculares |
| Projecto Curricular de Turma: 9º C | | |

25 de Janeiro de 2005

A Directora de Turma:

.....